

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IMPACT DE L'IMMÉDIATÉTÉ DANS LA COMMUNICATION ENTRE
PERSONNES ENSEIGNANTES ET APPRENANTES SUR LA
PERFORMANCE ACADÉMIQUE UNIVERSITAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
STÉPHANE DRAPEAU

MAI 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Le mémoire qui suit émane d'une série de questionnements sur le rôle de la communication dans la relation entre les personnes-enseignantes et les personnes- apprenantes dans le cadre d'un cours de niveau universitaire. C'est dans le but de mieux comprendre les effets sur la performance académique des personnes-apprenantes de cette fameuse relation et d'une communication efficace entre personnes-enseignantes et apprenantes que la présente recherche s'est intéressée à des variables dont l'importance est déjà reconnue dans la littérature provenant de la communication instructionnelle et de la psychologie sociale. Son objectif est d'orienter la pratique des professionnels de l'enseignement par la démonstration des effets de plusieurs variables sur la performance et sur la motivation des personnes-apprenantes.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait jamais pu voir le jour sans M. Pierre Mongeau, anciennement professeur, directeur du département de communication sociale et publique et aujourd'hui doyen de la faculté de communication de l'université du Québec à Montréal. C'est parce que le mérite de cette recherche lui revient autant qu'à moi-même que je lui offre ici mes remerciements.

Je tiens aussi à souligner l'importance du soutien essentiel que m'a offert le FRQSC. Sans le support du fond, cette recherche ne serait certainement pas devenue ce qu'elle est. Je me considère privilégié d'avoir reçu la confiance du fond de recherche sur la société et la culture et je suis très reconnaissant de cette confiance.

Il est important aussi pour moi de remercier les associations étudiantes de l'université du Québec à Montréal sans lesquelles il aurait été beaucoup plus ardu de mener à bien cette recherche. C'est en partie grâce à ces associations que le processus de recrutement s'est bien déroulé.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 - Introduction	3
1.2 - Études sur les facteurs de succès des formations en entreprises	4
1.3 - Études effectuées à partir d'une lecture politique	5
1.4 - Études psychologiques affiliées à la théorie des traits	6
1.5 - Études en communication attribuant un rôle dominant à la relation	8
1.6 - Études portant sur la structure du cours et l'apprentissage	10
1.7 - L'immédiateté, un concept prometteur	14
CHAPITRE II	
QUESTION, OBJECTIF ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	18
2.1 - Question générale	18
2.2 - Objectif de recherche	18
2.3 - Hypothèse générale	18
2.4 - Pertinence scientifique et sociale	19
2.4.1 - L'orientation du comportement des personnes-enseignantes	19
2.4.2 - Le renforcement méthodologique de l'immédiateté	19
2.4.3 - Redonner sa place à la relation en enseignement	20

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE	22
3.1 - Introduction	22
3.2 - L'impact de la structure du cours sur les personnes-apprenantes	23
3.2.1 - Question spécifique 1	25
3.2.2 - Hypothèse spécifique 1	26
3.2.3 - Hypothèse spécifique 1,1	26
3.2.4 - Hypothèse spécifique 1,2	26
3.3 - Le rôle peu connu de la motivation des personnes-apprenantes	27
3.3.1 - Question spécifique 2	31
3.3.2 - Hypothèse spécifique 2	31
3.4 - Les variables en bref	32

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE	34
4.1 - Introduction	34
4.2 - L'instrument de mesure	34
4.3 - L'échantillon	37
4.4 - Le choix d'un indicateur de performance	39
4.5 - L'impact de la charge de travail (contexte d'apprentissage)	41
4.6 - Méthodes d'analyse	41
4.6.1 - Création de la variable « performance relative »	42
4.6.2 - Vérification des hypothèses spécifiques 1,1 et 1,2 et création d'un indice de performance	44
4.6.3 - Vérification de la seconde hypothèse spécifique	46

CHAPITRE V

RÉSULTATS	47
5.1 - Introduction	47

5.2 - Hypothèse générale	47
5.2.1 - Immédiateté et performance face à la moyenne du groupe-cours	47
5.2.2 - Les liens entre l'immédiateté et la performance relative	50
5.3 - Hypothèse spécifique 1	51
5.3.1 - Hypothèse spécifique 1,1 : perception de la charge de travail et immédiateté	51
5.3.2 - Hypothèse spécifique 1,2 : charge de travail et performance académique	52
5.4 - Hypothèse spécifique 2	54
5.4.1 - Immédiateté et motivation	54
5.4.2 - L'impact de l'amotivation sur la performance et le rôle de l'immédiateté	58
CHAPITRE VI	
DISCUSSION DES RÉSULTATS	59
6.1 - Introduction	59
6.2 - Retour sur l'hypothèse générale	59
6.3 - Retour sur l'indice de performance	61
6.4 - Retour sur l'amotivation et les types de motivation positifs et négatifs	62
CONCLUSION	64
ANNEXE 1 - INSTRUMENT DE MESURE	68
RÉFÉRENCES	73

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Concepts principaux de la relation enseignants-apprenants_____	13
2	Liaison des variables et des hypothèses_____	33
3	Comparaison des scores d'immédiateté selon les groupes de performance_____	51
4	Comparaison des moyennes de motivation positive pour les 4 classes d'immédiateté_____	56
5	Comparaison des moyennes de motivation négative pour les 4 classes d'immédiateté_____	57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1	Création de la variable « performance relative » _____ 43
2	Création de « l'indice de performance » _____ 45
3	Comparaison du résultat face à la moyenne des personnes-apprenantes avec 4 classes d'immédiateté _____ 49
4	Comparaison du résultat face à la moyenne des personnes- apprenantes avec l'immédiateté dichotomisée _____ 49
5	Croisement de la charge de travail et de l'immédiateté dichotomisée _____ 52
6	Croisement du résultat, face à la moyenne du groupe-cours, des personnes-apprenantes avec l'indice de performance _____ 53

RÉSUMÉ

La présente recherche concerne l'effet de l'immédiateté des personnes-enseignantes sur la performance académique des personnes-apprenantes. La dynamique entre le personnel enseignant et le public étudiant a fait l'objet de plusieurs études. Les études en communication instructionnelle proposent l'immédiateté comme principale variable explicative. L'immédiateté, un amalgame de comportements communicationnels, mène à la réduction de la distance physique et psychologique entre les personnes-enseignantes et les personnes-apprenantes. Elle est présentée comme la variable la plus à même d'expliquer le phénomène de l'enseignement et de la performance académique. Il était attendu que l'immédiateté ait un impact direct sur la performance des personnes-apprenantes et qu'elle vienne mitiger les impacts négatifs d'une trop lourde charge de travail imposée à celles-ci. Il était aussi attendu que l'immédiateté soit à même de favoriser le développement d'une motivation dite *positive* et contribue ainsi à la persévérance et à l'intérêt soutenu des personnes-apprenantes pour un cours donné. Un questionnaire web a été privilégié pour sa facilité de distribution auprès des sujets. Grâce à cette méthode, 114 questionnaires complets ont pu être recueillis. Une méthodologie quantitative a été choisie pour analyser les données grâce à l'utilisation, notamment, de calculs de khi carré, de corrélations et de régression linéaire. Les résultats indiquent qu'il est impossible de conclure à un lien de causalité entre l'immédiateté et la performance académique sans considérer la charge de travail. Aussi, contrairement aux attentes, le développement des types de motivation dit positifs (intrinsèque et introjectée) n'est pas une résultante de la présence d'immédiateté. Celle-ci contribue plutôt à freiner le développement de l'amotivation des personnes-apprenantes. Les résultats montrent aussi qu'un lien négatif et prédictif existe entre le niveau d'amotivation et la performance académique. Le fait que l'immédiateté contribue à prévenir le développement d'amotivation chez les personnes-apprenantes est la contribution principale de cette recherche.

MOTS CLÉS : Relation enseignants-apprenants, comportements communicationnels, performance académique, immédiateté.

INTRODUCTION

Le présent mémoire concerne l'impact de la communication entre les personnes enseignantes et apprenantes sur la performance académique universitaire de ces derniers. On convient communément que la qualité de la relation entre ces partenaires joue un rôle dans l'apprentissage. Intuitivement, on admet généralement que l'intérêt suscité par une matière peut être grandement tributaire de la personne chargée de l'enseignement. Un ou une professeur peut rendre passionnant un contenu inintéressant ou encore rendre un thème intrinsèquement passionnant désagréable pour son auditoire. Sur le plan scientifique, on sait que la communication ayant lieu dans le cadre de la relation entre la personne-enseignante et la personne-apprenante aura plusieurs impacts sur l'expérience académique de cette dernière (Fasset et Warren 2010). Toutefois, toutes les variables identifiées ne sont pas communicationnelles. Certaines variables, on le verra, sont liées à des attributs personnels (ex.: style cognitif), ou des éléments contextuels (ex.: style de cours). De plus, la quasi-totalité des études ayant mené à l'identification de ces variables a été conduite aux États-Unis. Leur généralisation au contexte québécois reste ainsi spéculative. Aussi, l'objectif du présent mémoire est d'examiner l'impact de variables communicationnelles liées à la relation entre les personnes enseignantes et apprenantes dans un contexte universitaire de premier cycle québécois. Ceci, en considérant les variables déjà identifiées dans la documentation scientifique et notamment l'immédiateté dans la relation, variable peu présente dans les études québécoises mais qui semble particulièrement pertinente pour l'étude des aspects communicationnels de la relation entre les personnes enseignantes et apprenantes. En effet, le concept d'immédiateté, introduit par Mehrabian (1969) réfère à un ensemble de

comportements verbaux et non-verbaux favorisant le rapprochement et permettant d'augmenter la probabilité d'une interaction entre deux individus.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 - Introduction

Si la relation entre la personne-enseignante et la personne-apprenante est prise en compte comme variable dans l'apprentissage (Fasset et Warren 2010), elle n'est pas toujours reconnue comme variable de premier plan. Elle est tantôt prise pour acquis, tantôt réduite à ses éléments conflictuels, et parfois occultée et réduite à une rencontre de traits de personnalité individuels.

Les études portant sur la relation entre la personne-enseignante et la personne-apprenante peuvent être regroupées en cinq grands groupes selon les variables privilégiées et l'importance accordées à chacune dans l'étude du phénomène : 1) les études portant sur les facteurs de succès des formations en entreprise donnant préséance à l'adéquation des besoins des gens formés et de l'entreprise ; 2) les études effectuées à partir d'une lecture « politique » accordant une importance marquée au pouvoir, à l'influence et aux conflits ; 3) les études psychologiques affiliées à la théorie des traits tentant de dresser le portrait des individus et de mesurer l'interaction en fonction de ceux-ci ; 4) les études en communication qui attribuent un rôle prédominant à la relation entre la personne-enseignante et la personne-apprenante et aux comportements de communication se manifestant pour mener à l'apprentissage ; 5) les études portant sur la structure du cours accordant un rôle modérateur important aux technologies et aux types d'évaluations privilégiées donnant forme au déroulement des activités d'apprentissage et

ayant ainsi un impact sur la relation entre personnes-enseignantes et personnes-apprenantes et sur l'apprentissage de ces dernières (Voir figure 1 en page 13).

1.2 - Études sur les facteurs de succès des formations en entreprise

Plusieurs études ayant lieu dans un contexte d'entreprise font transparaître la nécessité pour celle-ci de former son personnel (voir : Côté, Plante et Marcotte 1995, Bruneau et Langevin 2010, Gilibert et Gillet 2010, Farjad 2012). On y met l'emphasis sur le concept de besoin. Une formation est l'occasion d'arriver à l'adéquation des besoins de l'entreprise avec les besoins des personnes à former eu égard à leur fonction dans l'entreprise. Initialement, c'est l'entreprise qui pose les objectifs à atteindre, ses besoins devant être comblés grâce à la formation. C'est à la personne chargée de la formation que revient la responsabilité de répondre aux besoins variés des personnes qu'elle forme. L'issue de la relation entre les personnes chargées de la formation et les personnes apprenantes est considérée comme une conséquence directe d'attributs du formateur ou de la formatrice (sa capacité d'écoute, sa flexibilité, sa créativité, etc.). Ainsi, une bonne relation découle de la capacité de la personne chargée de la formation à écouter et à répondre aux besoins des participants et participantes. On considère ensuite qu'il ou qu'elle est capable d'arriver à l'adéquation des besoins individuels aux besoins organisationnels en adaptant avec flexibilité sa méthode et ses objectifs tout au long de la formation. On accorde beaucoup d'importance aux capacités de la personne chargée de la formation puisqu'elles sont essentielles au succès de la formation. Ceci dit, on ne mesure pas ces qualités et aucun lien n'est tissé entre les manifestations de celles-ci chez le formateur et l'atteinte des objectifs organisationnels. Sur le plan pratique, les

caractéristiques du ou de la formatrice idéale ne sont pas remises en question malgré l'apparent flou qui l'accompagne, et aucune directive n'est donnée aux personnes chargées de la formation pour leur indiquer comment arriver à l'adéquation entre les besoins de tous. On exige qu'elles y arrivent, tout simplement. Les qualités d'un bon communicateur ou d'une bonne communicatrice sont prises pour acquis parce que censées être naturelles. Sur le plan communicationnel, l'apport des études restent ici généralement assez pauvres. Les facteurs de succès identifiés concernent essentiellement des traits individuels, mal explicités, de la formatrice ou du formateur. Malgré le fait que la flexibilité et que l'écoute soient des traits importants pour une bonne communication entre la personne-enseignante et la personne apprenante, on ne cherche pas à faire le lien direct entre la manifestation de ceux-ci et la qualité de l'apprentissage. Aussi, en ne mesurant que les indicateurs de succès relatifs à l'atteinte d'objectifs choisis par l'entreprise, on ne sait pas ce qu'il en est de l'apprentissage et du transfert des connaissances concret réalisé par les personnes-apprenantes.

1.3 - Études effectuées à partir d'une lecture *politique*

Dans le cadre de certaines études (voir Jamieson et Thomas 1974, McCroskey et Richmond 1992, Dobransky, Frymier et Bainbridge 2004), la dynamique relationnelle est abordée à l'aide de concepts de nature politique, soit le pouvoir, l'influence et le conflit. Ces concepts seraient essentiels à la compréhension du phénomène de communication entre personnes-apprenantes et personnes-enseignantes. On y définit la relation par le pouvoir mobilisé par une partie ou l'autre et par l'émergence de conflits lorsqu'il y a divergence d'intérêts entre celles-ci. On fait référence, dans le cadre de ce type d'analyse de la relation entre personne-enseignante et la

personne-apprenante, à des conflits omniprésents sous-jacents devant être gérés plus ou moins efficacement et aux jeux d'influence prenant place entre les parties impliquées. Cette approche est éminemment adaptée à l'étude des situations conflictuelles en classe. Elle est cependant plus limitée pour l'étude des éléments communicationnels s'éloignant des jeux de pouvoir et d'influence mais pouvant toutefois avoir un impact sur l'apprentissage des personnes-apprenantes. L'apprentissage est d'ailleurs un aspect souvent non traité par les études s'attardant principalement aux conflits. À ce jour, nous n'avons pu retracer aucune étude tissant des liens entre l'utilisation d'un type ou l'autre d'influence ou de pouvoir par les personnes-enseignantes et l'apprentissage des personnes-apprenantes.

1.4 - Études psychologiques affiliées à la théorie des traits

Le concept des traits de personnalité est privilégié par des chercheurs (Myers et Horvah 1997, Muller 2001, Doré-Côté 2007) qui abordent le phénomène relationnel entre les personnes-enseignantes et apprenantes en dégagant le *portrait* de chacune des parties. C'est le niveau de compatibilité entre les parties qui détermine la nature de la relation qui s'établit entre elles. Le lien est ensuite fait entre l'effet de cette relation et la performance académique des personnes-apprenantes. L'amalgame de certains traits de personnalité chez la personne-enseignante catégorisera celle-ci grâce au concept de « style de communicateur » et de style cognitif et certaines configurations de ces styles auraient des effets différents sur les étudiants, tantôt positifs ou négatifs (Daly 1987).

À la manière des études menées en entreprise, on met l'emphase sur certains traits positifs chez la personne-enseignante. La différence, c'est que

l'on mesure les capacités de la personne-enseignante qui doit être empathique, à l'écoute, détendue, engageant et humoristique pour permettre aux personnes-apprenantes de l'apprécier davantage et d'apprendre plus efficacement (Myers et Horvah 1997, Muller 2001, Doré-Côté 2007). On met ainsi l'accent sur l'étude de variables qui traitent principalement d'éléments constitutifs de la personnalité sans étudier la relation elle-même puisqu'elle devrait être prédite par les traits individuels. L'objectif est plutôt de tisser un lien de causalité entre la manifestation d'un trait donné chez la personne-enseignante et l'appréciation, la motivation ou l'apprentissage des personnes-apprenantes.

On remarque encore la présence de cette tradition, cherchant à dégager et à mettre en commun le portrait des individus en relation, dans les études portant sur les styles cognitifs. Le style cognitif d'une personne permet de dégager le portrait de cette personne en terme de préférences au niveau du traitement de l'information. On classifie les personnes selon le *format* qu'elles donnent ou qu'elles aiment recevoir en ce qui a trait à l'information, soit par le genre de contenu qui leur ait le plus accessible et assimilable (par exemple : informations bien ordonnées, rythme plus lent ou rapide, explications fortement théoriques, exemples concrets et explications moins hiérarchiques, etc.). La classification des étudiantes et étudiants selon leur style cognitif permet de déterminer leurs préférences quant au style cognitif de leur enseignant ou enseignante. La relation entre les deux est alors la rencontre de certains styles plus ou moins compatible. Le niveau de cette compatibilité entre les styles cognitifs des personnes déterminerait la facilité à apprendre (Zhang 2004). Dans ces études (Daly 1987, Myers et Horvah 1997, Myers, Martin et Mottet 2002, Zhang 2004), on aborde la relation par l'analyse d'une heureuse ou malheureuse rencontre de styles cognitifs individuels présents

chez les individus en relation. La méthode privilégiée vise tout d'abord à classer le style des personnes enseignantes et apprenantes dans leurs préférences lorsqu'elles communiquent. Cette classification est ensuite utilisée pour démontrer que le développement de la relation est déterminé à priori par la nature des styles cognitifs des personnes-enseignantes et des personnes-apprenantes. La pertinence de ces études pour l'identification des variables communicationnelles affectant la qualité de l'apprentissage peut être questionnée. Elles tentent de tisser un lien entre le style cognitif des étudiants, le style cognitif de l'enseignant, les motifs des étudiants à communiquer (besoin d'explications, désir de renforcement, etc.) et la qualité de l'apprentissage. Ceci dit, la principale conclusion à laquelle ce type d'études arrive indique que peu importe le motif des personnes-apprenantes et peu importe leur style cognitif, l'important serait de communiquer, tout simplement, pour profiter d'un meilleur apprentissage. Plus les occasions de communiquer sont nombreuses, plus les effets bénéfiques augmentent. Aussi, lorsqu'il s'agit de tenter d'arriver à un portrait typique du style cognitif idéal, et des variables associées à ce dernier, il semble qu'actuellement la typologie proposée par les chercheurs soit inadéquate.

1.5 - Études en communication attribuant un rôle dominant à la relation

Considérer la relation entre les personnes enseignantes et apprenantes sous un angle communicationnel mène au renouvellement des approches considérant son impact dans une situation d'apprentissage. Le champ de la communication que Fasset et Warren (2010) nomment communication instructionnelle s'intéresse à la relation à travers deux traditions de recherche. Chacune de ces deux traditions établit des principes directeurs déterminant la nature des variables importantes à considérer pour l'étude du

rôle joué par la relation dans le processus d'apprentissage. La première tradition est centrée sur la clarté du contenu communiqué par la personne-enseignante. La manière de manipuler le contenu est considérée comme étant l'aspect le plus important dans le cadre d'un enseignement quel qu'il soit. Lorsque la personne-enseignante y arrive, elle devrait s'attendre à une meilleure performance de la part des personnes-apprenantes (Keller 1987). Ce premier groupe de chercheurs vise à mieux cerner l'impact de la clarté du contenu communiqué par la personne enseignante. Une personne-enseignante capable de transmettre ses propos de façon claire exhibe davantage le fonctionnement de l'organisation cognitive de sa pensée que sa façon d'entrer en relation. Toutefois, ces études arrivent à des résultats mitigés quant à l'effet de la clarté des propos sur l'apprentissage (Frymier et Houser 1998, Frymier et Shulman 1995). Il semblerait qu'un lien positif existe effectivement entre l'utilisation de propos clairs et la motivation des personnes-apprenantes. Pourtant, aucun lien direct n'a été découvert entre la clarté des propos des personnes-enseignantes et le niveau d'apprentissage des personnes-apprenantes (Newby 1991, Visser et Keller 1995).

La seconde aborde directement la relation par l'étude de la communication entre la personne-enseignante et la personne-apprenante par l'entremise du concept d'immédiateté. Ce concept recoupe en grande partie les aspects d'un concept plus large, soit les habiletés communicationnelles ou interpersonnelles (Duchesne et Larose 2000, Frymier et Houser 2000). La manifestation de comportements dit *immédiats* chez l'enseignant serait liée à l'augmentation de la motivation et de l'apprentissage chez les étudiants et étudiantes (Chory 2007, Duchesne et Larose 2000). Ce second groupe de chercheurs s'est davantage intéressé à la manière dont le contenu est communiqué dans le cadre de la relation entre la personne enseignante et la

personne apprenante. Ces chercheurs tentent de déterminer en quoi la livraison du contenu peut avoir un impact sur l'apprentissage cognitif des personnes-apprenantes. L'humour, le dévoilement de soi et la narration, sont des exemples de stratégies communicationnelles étudiées par ces chercheurs (Booth-Butterfield et Wanzer 2010, Cayanus, Martin et Goodboy 2009). Ces stratégies sont cependant tantôt considérées individuellement et tantôt rattachées au concept d'immédiateté. En effet, une personne-enseignante qui utilise ces stratégies (humour, le dévoilement de soi et narration) manifesterait en fait des comportements d'immédiateté verbale rendant possible la réduction de la distance avec son auditoire. Pour reprendre sa définition exacte, l'immédiateté correspond à un concept introduit comme étant un amalgame de comportements verbaux et non-verbaux favorisant le rapprochement et permettant d'augmenter la probabilité d'une interaction entre deux individus a été introduit par Mehrabian en 1969. Il constitue la base conceptuelle de la seconde tradition de recherche privilégiée par le champ de la communication instructionnelle.

1.6 - Études portant sur la structure du cours et l'apprentissage

Les études s'étant intéressées à l'impact de la structure du cours tentent de tisser un lien entre l'utilisation de certains outils (technologies de communication), de certaines méthodes d'enseignement (cours magistral, atelier participatif) et de certaines préférences au niveau des évaluations privilégiées (examens, travaux) sur l'apprentissage des personnes-apprenantes. L'importance de la communication est déterminée selon une configuration donnée du « contexte d'apprentissage ». Les technologies de l'information font partie des méthodes ayant fait l'objet d'une investigation quant à leur capacité de donner davantage de flexibilité aux personnes-

enseignantes et aux personnes-apprenantes dans le cadre des activités d'apprentissage. Dimeff et coll. (2009) vont jusqu'à proposer l'utilisation exclusive du matériel digital comme méthode éducative supérieure lorsque comparée à la méthode traditionnelle du manuel en papier et même de l'atelier avec un formateur. Le matériel digital, par son interactivité et sa facilité d'accès, serait le seul, selon les auteurs, à permettre aux personnes-apprenantes de suivre la formation à leur propre rythme et de cibler les éléments qui correspondent le mieux à leurs besoins. On peut relativiser cette conclusion en considérant le contexte expérimental dans lequel elle a été tirée. Les auteurs affirment les avantages du « matériel digital exclusif » sans avoir inclus la comparaison à une condition expérimentale incluant l'intervention d'une personne-enseignante et du matériel digital. Aussi, l'efficacité des méthodes traditionnelles (manuel ou atelier) peut difficilement être entièrement rejetée étant donné les deux conditions très spécifiques représentant celles-ci soit un cours donné avec le manuel seulement et sans supervision et un cours donné pendant un atelier de deux jours qui impose donc intrinsèquement un rythme aux personnes-apprenantes. Ce rythme imposé pourrait être lui-même la cause des variations observées entre l'atelier et l'utilisation du matériel digital. Ce que l'on peut considérer dans les conclusions de l'étude ne tient pas tant à la supériorité du matériel digital, mais plutôt à ce que le matériel accessible en ligne correspond à une structure de cours flexible qui donne plus d'espace à l'apprenant dans le processus d'apprentissage. À l'opposé, dans les cas du manuel et de l'atelier, on fait face à une structure rigide. Ainsi, outre la prise en compte du rythme imposé par les différentes formules, il aurait été intéressant de distinguer la part de l'importance du matériel digital dans un contexte où l'enseignant fait aussi partie des formules pédagogiques à l'étude. D'autant plus qu'une étude a pu démontrer que l'ampleur de la « présence sociale » d'une personne-

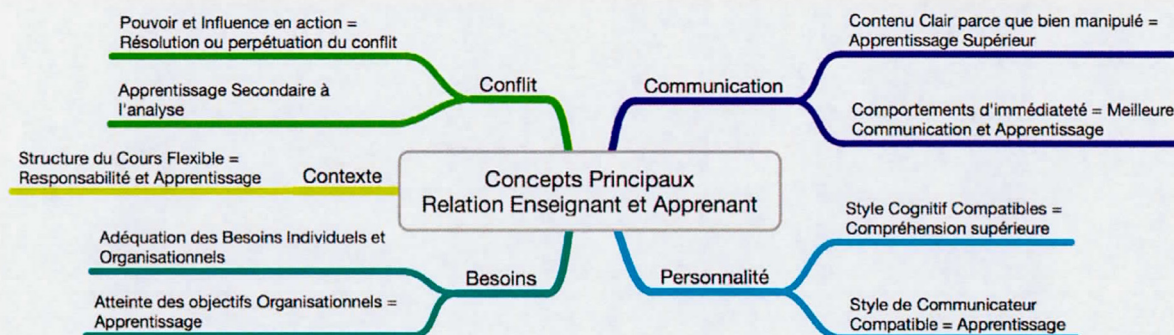
enseignante donnant un cours en ligne est considérée comme une variable importante dans l'efficacité de l'apprentissage des apprenants (Richardson 2003). Une enquête portant principalement sur les TIC et l'appréciation de l'expérience d'apprentissage a pu dégager, en se questionnant sur l'impact des méthodes d'enseignement comme variable explicative de ladite expérience, qu'en ne considérant que les variables d'ordre communicationnel, celles-ci expliquaient plus de 50% de la variance du phénomène (Fusaro et Couture A. 2012). Ainsi, les variables d'ordre communicationnelles apparaissent, à ce chef, essentielles à la compréhension du phénomène d'appréciation et d'apprentissage chez les étudiants lorsque l'on considère l'influence du matériel digital comme outil de structuration des cours.

Par ailleurs, en s'intéressant principalement à l'immédiateté *virtuelle* dans le cadre de cours en ligne, une étude de Arbaugh (2001) a permis de mettre l'emphasis sur ses effets à distance. Plutôt que d'être un handicap à la relation, le cours en ligne permettrait aux personnes-apprenantes de profiter des avantages d'une personne-enseignante immédiate au même titre que dans le cadre d'un cours traditionnel. L'auteur va même jusqu'à proposer qu'il est plus facile pour les personnes-enseignantes et les personnes-apprenantes d'établir un climat de collaboration dans le cadre d'un cours en ligne. Il semblerait que l'environnement digital impose une responsabilité partagée entre les participants dans la réussite du cours qui n'est pas présente dans le cadre de cours traditionnels (Bailey et Cotlar 1994 et Leidner et Jarvenpaa 1995). Enfin, les technologies de l'information sont considérées comme des outils permettant de s'éloigner du modèle unidirectionnel d'enseignement pour donner davantage de responsabilités à l'étudiant dans son apprentissage. Elles permettent à l'enseignant de faire

preuve de davantage de flexibilité et ainsi de laisser une plus grande place à l'étudiant, une perspective qui gagnerait à être privilégiée par les universités à l'écoute des besoins d'une clientèle changeante selon Barr B. R. et Tagg J. (1995). Malgré le fait que cette découverte ait découlé d'une étude portant sur les technologies de l'information, on ne peut en déduire que l'utilisation unique de celles-ci soit la solution à un meilleur enseignement. La conclusion globale des études portant sur les technologies de l'information aide en fait à réaliser l'importance d'offrir davantage de flexibilité aux personnes-apprenantes. Les avantages qu'apporte le matériel digital n'excluent pas la présence de la personne-enseignante et de ses propres impacts positifs. Ainsi, la combinaison d'un cours structuré pour accorder plus de responsabilités et de flexibilité aux personnes-apprenantes avec l'intervention habile d'une personne enseignante sachant tirer parti de cette structure devrait être considérée avant d'encourager l'utilisation exclusive du matériel en ligne.

La figure qui suit rassemble les différents concepts identifiés comme étant importants en ce qui concerne la relation entre les apprenants et les enseignants et peut être utile comme outil d'organisation visuelle.

Figure 1
Concepts principaux de la relation enseignants-apprenants



1.7 - L'immédiateté, un concept prometteur

En considérant les nombreuses façons de considérer la relation entre personnes-apprenantes et enseignantes et son importance dans l'apprentissage, une variable se distingue comme étant la plus à même de tisser ce lien. Ce sont les recherches considérant l'impact des comportements d'immédiateté verbale et non-verbale sur la création et le développement d'une relation bénéfique entre personnes-apprenantes et personnes-enseignantes qui ont le mieux su souligner son efficacité sur l'apprentissage des personnes-apprenantes. Depuis son introduction, le concept d'immédiateté a fait l'objet de nombreuses études autant au niveau de ses manifestations comportementales que de ses effets sur l'apprentissage, soit qu'il soit de nature affective, comportementale ou cognitive (Witt, Shrodt et Turman 2010, Witt, Wheelless et Allen 2004, Christensen et Mezel 1998, Frymier et Houser 1998, McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond et Barraclough 1996, Frymier et Shulman 1995). Les personnes-apprenantes en relation avec une personne-enseignante faisant preuve d'immédiateté témoignent d'une meilleure appréciation pour leur cours et d'un apprentissage supérieur lorsque l'on compare leur expérience auprès d'une personne-enseignante moins *immédiate*. (Christensen et Menzel 1998, Frymier et Houser 1998, Christophel 1990, Gorham 1988). Les étudiants et étudiantes témoignent également d'une plus grande probabilité à prendre un autre cours dans le même domaine ou avec la même personne-enseignante (Richmond 1990). Enfin, cette motivation animée par l'immédiateté de la personne-enseignante se manifeste par un plus grand nombre d'heures consacrées aux tâches associées au cours et à davantage de conversations animées par le contenu des cours, en classe ou en dehors de celle-ci (Booth-Butterfield et Wanzer dans Fasset et Warren 2010).

Une limite des études traitant de l'immédiateté tient principalement à la difficulté de démontrer un lien direct et clair entre l'action de celle-ci et l'apprentissage cognitif des étudiants. En effet, contrairement à la validité reconnue des mesures d'apprentissage affectif et comportemental (Witt, Wheelless et Allen 2004), la validité des mesures de l'apprentissage cognitif pose problème. La vaste majorité des études s'étant intéressées à l'immédiateté ont utilisé une procédure d'évaluation nommée « Learning Loss », aujourd'hui critiquée (Fasset et Warren 2010, Richmond, McCroskey, Kearny et Plax 1987; Witt, Wheelless et Allen 2004). Cette procédure consiste à demander à la personne-apprenante d'évaluer ce qu'elle a appris en comparant avec ce qu'elle croit qu'elle aurait pu apprendre avec un enseignant ou une enseignante *idéale*. Cette procédure d'évaluation de l'apprentissage est critiquée parce qu'elle comporte deux grandes faiblesses : 1- elle offre une mesure d'apprentissage perçu et non de l'apprentissage effectif ; 2- elle se base sur la perception de ce que la personne-apprenante a appris en comparaison avec ce qu'elle aurait hypothétiquement appris avec une personne-enseignante *idéale*. Cette faiblesse méthodologique ne permet pas d'établir un lien direct entre l'immédiateté d'une personne-enseignante et l'apprentissage effectif des personnes-apprenantes.

Par ailleurs, en considérant toutes les approches s'étant intéressées à la relation entre la personne-enseignante et la personne-apprenante, le concept d'immédiateté est le seul dont l'effet a été confirmé dans plusieurs contextes culturels différents [études françaises (Robinson et Richmond 1995), américaines (Witt, Wheelless et Allen 2004, Christensen et Menzel 1998, McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond et Barraclough 1996, McCroskey et Richmond 1992) et chinoises (Myers, Zhong et Guan 1998. Zhang et Oetzel 2006.)) et ce, à travers une période de temps non- négligeable (de Mehrabian

1969 à Fasset et Warren 2010). L'avantage du concept d'immédiateté tient aussi à la possibilité de le mesurer et ainsi de pouvoir en étudier l'impact sur la performance académique.

Malgré le fait que l'immédiateté se démarque comme la principale variable relationnelle étudiée, elle n'est pas systématiquement considérée dans les études portant sur la relation et l'apprentissage dans les différentes approches communicationnelles. Dans le cadre des études provenant d'autres traditions en sciences sociales, la relation elle-même occupe parfois, on l'a vu, un rôle mitigé. De plus, la quasi-totalité des études portant sur l'immédiateté comme variable principale a été conduite aux États-Unis. Une étude comparative a été retracée en France et une étude exploratoire en Chine. La validation des résultats obtenus à ce jour reste à faire pour le contexte universitaire québécois. En effet, au Québec, la relation entre les personnes-enseignantes et les personnes-apprenantes, et à fortiori la variable « immédiateté dans la relation », n'a fait l'objet d'aucune attention particulière. Ainsi, une recherche dans la base de données Éric avec les mots-clés « Teacher student relationship, efficient relationship et teaching relation » utilisés avec des critères de recherche ciblant les articles québécois ne rapporte aucune référence directe au concept d'immédiateté relationnelle. Par ailleurs, quelques études québécoises portant sur la relation entre personne-enseignante et personne-apprenante ciblent une population de niveau primaire ou secondaire (Duchesne et Larose 2000, Doré-Côté 2007). L'étude de la relation semble pratiquement disparaître des phénomènes d'intérêt des chercheurs en apprentissage dès que le niveau universitaire est atteint. Pourtant, les différences culturelles et organisationnelles du système universitaire québécois pourraient affecter l'effet que peut avoir l'immédiateté sur la performance académique. C'est pourquoi il apparaît important de

chercher à mieux connaître l'impact de l'immédiateté chez les personnes-enseignantes auprès des personnes-apprenantes pour le contexte québécois.

CHAPITRE II

QUESTION, OBJECTIF ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

2.1 - Question générale

La question générale de recherche qui sous-tend ce projet est donc la suivante : « Quel est l'effet de l'immédiateté des personnes-enseignantes sur la performance académique des personnes-apprenantes de niveau universitaire au Québec ? »

2.2 - Objectif général de recherche

Conséquemment à la question générale posée, l'objectif de recherche de ce mémoire est de déterminer dans quelle mesure l'immédiateté des personnes enseignantes affecte la performance académique des étudiantes et étudiants québécois de premier cycle universitaire.

2.3 - Hypothèse générale

L'établissement d'une relation teintée par des comportements d'immédiateté chez la personne-enseignante aura un impact positif sur la performance académique des personnes-apprenantes. Inversement, une relation dénuée de comportements d'immédiateté aura un impact négatif sur la performance académique des apprenants.

2.4 - Pertinence scientifique et sociale

La nécessité d'évaluer les impacts des variables associées au concept d'immédiateté sur la performance académique tient à trois raisons principales, les deux premières tiennent de la pertinence scientifique et la troisième de la pertinence sociale, soit :

2.4.1 - L'orientation du comportement des personnes-enseignantes

L'immédiateté est la principale variable relationnelle que la documentation scientifique lie à la relation entre les personnes-enseignantes et personnes-apprenantes. Toutefois, très peu d'études la considère lorsqu'il s'agit d'analyser la dynamique d'enseignement et d'apprentissage tant dans les études provenant des domaines de la politique, de la gestion et de la psychologie qu'au niveau des traditions communicationnelles s'intéressant à la clarté du contenu et aux traits de personnalité. Le fait de privilégier l'immédiateté tient à un souci de parcimonie dans le choix des variables les plus à même d'expliquer la relation entre la personne-enseignante et la personne-apprenante et son impact sur la performance académique de ces dernières. Il est beaucoup plus facile d'orienter le comportement des personnes-enseignantes dans la mesure où l'effet de ces variables limitées peut être confirmé. D'autant plus que son impact sur la motivation et sur le comportement des étudiants est déjà confirmé par les études du passé.

2.4.2 - Le renforcement méthodologique de l'immédiateté

Les recherches actuelles sur l'immédiateté sont limitées par certaines faiblesses méthodologiques. Premièrement, le recours à une évaluation

perçue de l'apprentissage comparativement à une situation idéale d'apprentissage rend difficile de conclure à une relation positive avec une performance académique concrète accrue chez les apprenants. Cette difficulté tient principalement à la procédure de Learning Loss et à la remise en question d'indicateurs d'apprentissage inadéquats. Le choix d'un indicateur socialement reconnu comme représentatif de l'apprentissage cognitif, soit la note obtenue par la personne-apprenante et la moyenne de celle-ci, permettra de franchir cet obstacle et de raffermir les conclusions actuelles sur l'efficacité de l'immédiateté sur la performance académique réelle. Deuxièmement, malgré un niveau de participation suffisamment élevé pour effectuer des analyses statistiques valides des résultats obtenus, peu d'informations sont disponibles quant aux caractéristiques des sujets. L'identification des sujets selon leur programme d'études et leur niveau de progression dans ce dernier permettra de déterminer si les effets de l'immédiateté sont généralisables à la population étudiante.

2.4.3 - Redonner sa place à la relation en enseignement

Sur le plan de la pertinence sociale, au Québec, les qualifications nécessaires pour enseigner à l'université sont un diplôme de second cycle ou encore un diplôme de premier cycle lié à la discipline à enseigner avec une expérience suffisamment pertinente pour palier à l'absence du diplôme de second cycle (UQAM, Ressources humaines, web en référence, février 2013). Si ces conditions sont remplies, on demandera parfois au futur enseignant ou chargé de cours de suivre une formation de quelques heures pour le ou la préparer à enseigner. Ces professionnels à l'expertise reconnue dans leur domaine ne sont pas choisis sur la base de leur capacité à communiquer cette expertise. Pourtant, la qualité de la relation de

communication jouerait un rôle important dans l'apprentissage. On accorde cependant peu d'importance à cet aspect et la présente recherche vise à le remettre à l'avant-scène.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

3.1 - Introduction

Pour répondre à la question générale de recherche, concernant l'effet de l'immédiateté des personnes-enseignantes sur la performance académique des personnes-apprenantes de niveau universitaire au Québec, plusieurs concepts devront être mobilisés. Outre, le concept d'immédiateté lui-même, déjà présenté plus haut et qui occupe un rôle central, des variables importantes comme la structure du cours et la motivation qui doivent être prises en compte dans la mesure où leur impact sur la performance académique des personnes-apprenantes a déjà été démontré (Weber, Martin et Myers, 2010; Deci et Ryan 2002).

La structure du cours sera prise en compte pour mieux comprendre l'atténuation ou le renforcement que peut avoir cette variable contextuelle sur la variable d'immédiateté, d'où l'inclusion de celle-ci dans le cadre du projet. En ce qui concerne la motivation, elle gagnerait à être mieux définie de manière articulée au contexte de la communication entre personnes-apprenantes et personnes-enseignantes. En effet, malgré qu'elle soit abordée comme variable dépendante dans le cadre des recherches portant sur l'immédiateté, sa définition est souvent peu explicitée. Pour être en mesure de bien illustrer l'impact de l'immédiateté sur cette variable, il apparaît important de la définir correctement dans l'optique de notre recherche.

3.2 - L'impact de la structure du cours sur les personnes-apprenantes

L'impact de la structure du cours sur les personnes-apprenantes a donné lieu à l'identification de nombreuses variables. Toutefois, Weber, Martin et Myers (2010) montrent la potentielle inutilité de considérer un trop grand nombre de variables dans l'étude de la relation entre personne-enseignante et la personne-apprenante. Ces auteurs ont développé le modèle « Instructional Beliefs System » qui rassemble en un tout cohérent un ensemble de variables éparses concernant l'impact de la structure du cours. Inspiré des deux traditions citées ci-haut et de l'approche selon les traits psychologiques, le modèle considère trois groupes de variables pour expliquer la relation qui sont les suivants : 1) Comportements de l'enseignant ; 2) Traits de l'étudiant ; 3) Structure du cursus / des activités

Le modèle tient aussi compte des « croyances éducationnelles » comme étant des variables intermédiaires qui modifieront l'impact des comportements de la personne-enseignante, des traits de personne-apprenante et de la structure du cours sur l'apprentissage, la motivation et l'appréciation des étudiants et étudiantes envers la personne-enseignante. Il souligne l'importance, déjà mise au jour par les études portant sur l'immédiateté, des comportements de la personne-enseignante sur l'apprentissage des étudiants et étudiantes, un lien. Le modèle souligne aussi que la structure du cours aurait un impact sur la nature du jugement des étudiants face à la personne-enseignante. Une structure de cours rigide qui impose des activités qui tiennent peu compte des besoins et intérêts des étudiants serait moins appréciée et moins efficace qu'un cours laissant davantage de flexibilité au niveau des évaluations et plus de place aux intérêts des participants (Chory 2007).

Par ailleurs, il semblerait que la quantité de travail demandée aux personnes-apprenantes ait un impact sur la qualité de leur apprentissage. Face à une trop grande charge de travail, un ou une étudiante réagit en favorisant l'apprentissage par Cœur d'un contenu plutôt que d'enrichir sa compréhension en créant un système conceptuel complexe et inter-relié (Trigwell et Prosser 1991, Kember et Leung 2007, Lizzio, Wilson et Simons 2010). Le principe de l'enrichissement de la trace mnésique propose que pour qu'une connaissance apprise soit facilement accessible et utilisable par une personne-apprenante, elle doit être liée à d'autres connaissances déjà acquises. En d'autres mots, le système de compréhension d'une personne-apprenante doit pouvoir accueillir une nouvelle connaissance en l'intégrant aux connaissances déjà présentes. Certaines situations d'apprentissage se prêtent mieux à cette méthode d'enrichissement que d'autres. Quand une personne-apprenante favorise l'enrichissement de sa connaissance, on dit qu'elle favorise un apprentissage de *fond*. Lorsqu'elle préfère un apprentissage par Cœur qui peut être difficilement conservé à travers le temps, on dit qu'il s'agit d'un apprentissage de *surface*. Si la personne-apprenante fait face à une personne-enseignante capable de faire un lien cohérent entre la réalité et la connaissance à acquérir, l'apprentissage de *fond* est facilité (Shuell 1990). La charge de travail joue néanmoins un rôle important dans la possibilité de favoriser un apprentissage de fond ou de surface chez les personnes-apprenantes. Une personne-apprenante qui fait face à une charge de travail trop lourde préférerait apprendre par Cœur (apprentissage de surface) les connaissances proposées par la personne-enseignante plutôt que d'enrichir et d'intégrer ces connaissances à son cadre de compréhension (apprentissage de fond) (Trigwell et Prosser 1991). Dans cet ordre d'idées, on pourrait s'attendre à ce qu'une personne-enseignante donnant davantage de flexibilité aux personnes-apprenantes dans les

activités d'apprentissage qu'elle propose à travers la structure de son cours favorise alors un apprentissage de fond. Cette flexibilité pourrait se manifester par une plus grande propension à négocier la charge de travail proposée dans le plan de cours, ce qui pourrait ainsi mener à la personnalisation du cours aux besoins variés d'une classe. Une structure de cours davantage rigide pourrait plus facilement laisser place à une charge de travail plus lourde et donc à un apprentissage de surface. En effet, dans la mesure où les activités et évaluations proposées dans le plan de cours sont immuables parce que fixées dès le départ pour la session en cours, alors on peut s'attendre à ce que la formation soit moins adaptée aux besoins des personnes-apprenantes. Une charge de travail trop lourde ne pourrait donc être révisée dans ces cas et l'apprentissage en souffrirait. Les variables d'ordre communicationnelles gagneraient à être considérées conjointement à la structure du cours pour mieux comprendre l'atténuation ou le renforcement que peut avoir la variable contextuelle sur la variable relationnelle, d'où l'inclusion de celle-ci dans le cadre du projet.

3.2.1 - Question Spécifique 1

Considérant que la structure du cours est identifiée comme variable médiatrice de l'immédiateté, on peut se demander dans quelle mesure l'effet de l'immédiateté des personnes-enseignantes sur la performance académique des personnes-apprenantes peut être modifié par la charge de travail associée au cours.

3.2.2 - Hypothèse spécifique 1

Globalement, l'hypothèse spécifique 1 postule qu'il y aura interaction entre l'immédiateté et la charge de travail. Tout d'abord, la perception de la charge de travail sera modifiée selon le niveau d'immédiateté. Ensuite, il y aura une modification de la performance académique des personnes-apprenantes selon les interactions entre les variables. Voyons plus spécifiquement les deux suppositions véhiculées par l'hypothèse spécifique 1.

3.2.3 - Hypothèse spécifique 1,1

La présence d'un niveau élevé d'immédiateté jouera un rôle bénéfique en contribuant à la perception d'une charge de travail considérée comme « légère ». La présence d'un niveau faible d'immédiateté amplifiera la perception de surcharge chez les personnes-apprenantes. Il est attendu qu'un lien existe effectivement entre l'expression de la variable « immédiateté » et l'expression de la variable « charge de travail » qui correspond à la perception des personnes-apprenantes quant à l'ampleur du travail qui est demandé dans un cours donné. Indépendamment de la charge réelle demandée, l'immédiateté devrait jouer un rôle protecteur sur les perceptions des apprenants(es).

3.2.4 - Hypothèse spécifique 1,2

La présence d'une immédiateté élevée jouera un rôle bénéfique chez la personne-apprenante faisant face à n'importe quel type de charge de travail. La combinaison d'une immédiateté faible avec n'importe quel type de charge de travail devrait quant à elle résulter en une performance académique

inférieure chez les personnes-apprenantes. Dans ce cas-ci, indépendamment de l'influence sur la perception des personnes-apprenantes sur la charge de travail, il est attendu que la relation s'établissant entre une personne-enseignante faisant preuve de comportements de communication immédiats avec les personnes-apprenantes soit à même de réduire les impacts négatifs d'une structure de cours imposant une charge de travail importante. La performance académique dans le cours ciblé (position face à la moyenne) devrait ainsi être protégée d'une lourde charge de travail par la présence d'un niveau élevé d'immédiateté. Dans le sens inverse, les résultats académiques ciblés devraient être plus faibles pour les personnes-apprenantes faisant face à une charge de travail élevée et à une immédiateté faible lorsqu'on les compare à des personnes-apprenantes faisant face à une charge de travail légère et à une immédiateté élevée. En bref, l'immédiateté devrait être le facteur déterminant de la performance académique.

3.3 - Le rôle peu connu de la motivation des personnes-apprenantes

Le fait de privilégier l'immédiateté est aussi justifié par l'observation de son effet sur la motivation des étudiants et étudiantes. Si l'immédiateté peut avoir un impact sur la motivation, il est utile de connaître les détails de cet impact afin de légitimer l'importance, pour les enseignants, de faire preuve d'immédiateté dans le cadre de leur profession. Toutefois, les principes de la théorie motivationnelle sont rarement abordés dans le cadre des études portant sur la relation entre enseignant et apprenant. Les études établissant un lien entre l'immédiateté et la motivation n'explicitent pas les déclinaisons intrinsèques et extrinsèques de la motivation (Fenouillet 1999, Deci et Ryan 2002). La motivation intrinsèque est caractérisée par l'intérêt et le plaisir qu'apporte un comportement. L'individu agirait de son propre chef pour

s'engager dans ledit comportement étant donnée la nature intrinsèquement agréable de ce dernier. La motivation extrinsèque est de nature externe lorsque le comportement de la personne est déterminé uniquement par une source de contrôle extérieure à elle-même. Par exemple, la personne-apprenante, dans cette situation, agirait par peur des réprimandes de la personne-enseignante si elle ne fait pas son travail.

Dans les études sur la relation entre la personne-enseignante et les personnes-apprenantes, on considère l'augmentation de la motivation comme étant un effet bénéfique de la relation mais sans entrer dans les détails de la théorie dont provient le concept de motivation (Deci et Ryan 2002). Une relation interpersonnelle positive entre la personne-enseignante et la personne-apprenante contribuerait à réduire la détresse des personnes-apprenantes et à favoriser le développement d'intérêts liés aux apprentissages fait en classe (Wentzel 1998). Or, d'un point de vue théorique, on pourrait s'attendre qu'un enseignant qui donne le goût à un étudiant de discuter de ce qu'il apprend en participant en classe, en discutant en dehors de celle-ci ou en prenant un autre cours avec lui ou dans le même domaine que celui qu'il traite favorise donc le développement d'une motivation intrinsèque chez cet étudiant. À l'opposé, une personne-enseignante qui privilégie des méthodes restrictives et qui fait preuve d'un manque de flexibilité dans l'exécution des activités d'apprentissage et dans les modalités d'évaluation favoriserait le développement d'une motivation extrinsèque (Vallerand et Al. 2005). Ce type de motivation est vraisemblablement accompagné d'une fréquence inférieure d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant et peut aussi jeter la lumière sur le fait qu'à un niveau inférieur d'éducation, soit au secondaire, le sentiment d'aliénation est important chez les élèves (Newmann 1981).

Lorsqu'il s'agit de motivation extrinsèque, la personne culpabilise de ne pas faire ce qu'on exige d'elle. L'obligation d'agir vient davantage de ce sentiment de culpabilité que des contraintes concrètes associées à l'inaction. La motivation extrinsèque peut se développer et faire en sorte que la personne, malgré qu'elle agisse par l'entremise de contraintes externes, réalise et valorise l'importance d'accomplir des tâches obligatoires. La personne-apprenante agirait toujours par obligation, mais considérerait important d'atteindre les objectifs sous-jacents au cours qu'elle suit. Enfin, soulignons que ce type de motivation extrinsèque dite *introjectée* correspond à la dernière étape avant le développement d'une motivation intrinsèque. La personne s'approprie la tâche et trouve des raisons personnelles pour s'engager à l'accomplir. Ces raisons ne sont pas encore au niveau de la motivation intrinsèque puisqu'elles ne correspondent pas à l'intérêt et au plaisir naturel d'entrer en action (Vallerand et Al. 2005).

Il est également important de noter qu'au niveau de la motivation, la population ciblée, soit les étudiants(es) de niveau universitaire au Québec, présente certaines caractéristiques qui devraient la distinguer d'une population étudiante collégiale, secondaire ou primaire. Il serait attendu que ces étudiants démontrent davantage de motivation intrinsèque puisque la décision de poursuivre des études supérieures comprend des frais, un engagement en temps et une détermination supérieure au choix de poursuivre des études collégiales. Aussi, aucune loi, comme c'est le cas pour les études primaires et secondaires, ne contraint les personnes-apprenantes ciblées à poursuivre des études universitaires. Malgré tout, une étude réalisée par Kerchove et Lambert (2001) démontre que, auprès des étudiants universitaires français, les raisons d'ordre extrinsèque dominent le choix des étudiants. En effet, la promesse d'un salaire avantageux, d'un éventail de

possibilité rendu possible par l'obtention du diplôme ou encore de la rapidité d'obtenir un emploi, pour ne nommer que celles-ci, sont des sources de motivation qui, combinées, surpassent largement les sources de motivations d'ordre intrinsèque telles que l'intérêt intellectuel et la poursuite d'une passion découverte dans le cadre d'un programme d'études secondaires. En bref, les raisons d'ordre extrinsèque combinées correspondent à 71 % des raisons motivant les étudiants à poursuivre des études supérieures contre 29 % pour les sources de motivation d'ordre intrinsèque. Il y a peu de doutes que des changements s'opèrent chez les étudiants lorsqu'ils font le saut vers les études supérieures (Boudrenghien et Frenay 2011). Ceci dit, la prédominance des sources de motivation d'ordre extrinsèque reste tout de même un facteur important à considérer pour la population étudiante, peu importe le niveau auquel elle est considérée.

Les théories gravitant autour de la motivation se sont développées en appliquant le concept de motivation dans des milieux variés tels que le milieu du travail (Gagné et Deci 2005), le milieu médical (Boisvert 2006) et le milieu scolaire (Fenouillet 1999). Il est important de considérer la motivation puisqu'elle peut constituer un ingrédient nécessaire à l'engagement d'un étudiant dans des activités éducatives (Fasset et Warren 2010). L'absence d'information quant à la nature exacte de la motivation des personnes-apprenantes gagnerait cependant à être abordée. La nomenclature privilégiée par Deci et Ryan (2002) permettra de répondre à cet objectif. Enfin, un intérêt particulier sera accordé aux types d'évaluations donnant forme aux cours donnés. Il s'agit de déterminer si cette variable peut effectivement parasiter les effets bénéfiques de l'immédiateté sur la performance académiques des personnes-apprenantes.

3.3.1 - Question Spécifique 2

Considérant que l'augmentation de la motivation des étudiants et étudiantes est habituellement considérée comme un effet bénéfique de l'immédiateté de leur relation avec la personne-enseignante, on peut se demander dans quelle mesure la présence ou l'absence d'immédiateté affecte la motivation des étudiants et étudiantes dans ses déclinaisons intrinsèques et extrinsèques.

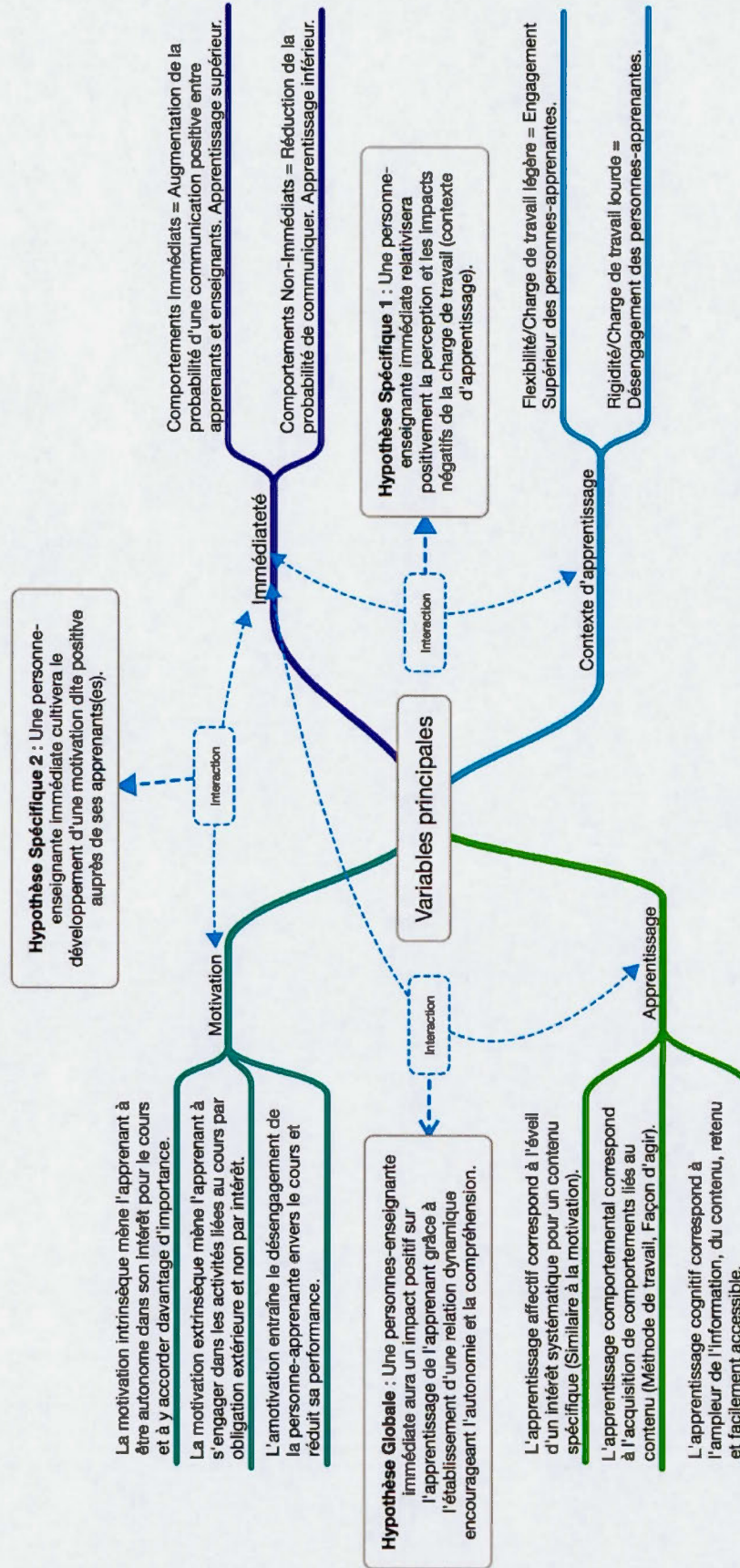
3.3.2 - Hypothèse Spécifique 2

Une communication immédiate dans la relation entre les personnes-enseignantes et apprenantes favorisera le développement d'une motivation de nature intrinsèque et/ou introjectée chez les apprenants(es). Inversement, l'absence d'immédiateté favorisera le développement d'une motivation extrinsèque et/ou de l'absence de motivation (amotivation) chez les apprenants.

3.4 - Les variables en bref

Dans le but d'arriver à évaluer les impacts de l'immédiateté sur la performance académique, et ce, en fonction du « contexte » d'apprentissage et selon des effets variables sur la motivation, plusieurs variables doivent être considérées. C'est pourquoi, tout d'abord, les variables communicationnelles d'intérêt correspondent aux comportements d'immédiateté des personnes-enseignantes. Ensuite, il faut considérer le type d'évaluations privilégiées par la personne-enseignante dans son plan de cours comme éléments constitutifs de la structure du cours pour déterminer si celle-ci peut affecter l'effet de l'immédiateté sur la performance académique des personnes-apprenantes. Il faut également tenir compte de la motivation pour déterminer si, au même titre que la structure du cours, elle peut moduler l'effet de l'immédiateté. Enfin, il faut lier ces variables avec des mesures d'apprentissage effectives étant donnée l'incertitude qui persiste quant à la validité des indicateurs habituellement privilégiés par les études traitant de l'immédiateté. L'utilisation de la moyenne générale et de la position face à la moyenne du groupe-cours ciblé des personnes-apprenantes sera privilégiée. La confirmation d'un lien entre l'immédiateté et la performance académique correspond à l'objectif principal de cette recherche. Elle tente également d'arriver à la démonstration de l'influence de la charge de travail sur l'impact de l'immédiateté des personnes-enseignantes sur la performance académique des personnes-apprenantes. Enfin, elle cherche à renforcer le concept de motivation au sein des recherches portant sur l'immédiateté en définissant mieux l'impact de cette dernière sur le profil de motivation des personnes-apprenantes (Voir figure 2 en page 33).

Figure 2
Liaisons des variables et des hypothèses



CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

4.1 - Introduction

Pour vérifier les hypothèses précédemment explicitées en tenant compte des différentes particularités propres à un devis de recherche de type quantitatif, plusieurs aspects d'ordre méthodologique ont été considérés. En premier lieu, des variables quantitatives ont été définies pour l'immédiateté, la motivation, le contexte d'apprentissage, l'impact de la charge de travail (contexte d'apprentissage) et la performance académique. Ensuite, un souci particulier a été accordé quant à l'atteinte d'un seuil suffisant de participants pour rendre possibles les calculs variés nécessaires à l'interprétation des données de type quantitatif considérées dans le cadre de cette recherche. La dernière section de ce chapitre, titrée « Méthode d'analyse », porte sur les variables et les calculs qui seront effectués afin de vérifier les hypothèses. Quelques transformations ont été effectuées à l'égard des variables initiales dans le but de mieux illustrer les liens les unissant. Ces transformations et les calculs envisagés pour vérifier les hypothèses de recherche se trouvent dans cette section finale du chapitre.

4.2 - L'instrument de mesure

La forme de l'instrument de mesure est en grande partie tributaire de sa capacité à attirer l'intérêt des potentiels répondants(es). L'objectif de recueillir le maximum de données valides a donc non seulement influencé la forme de

l'instrument de mesure (format web privilégié) mais aussi son contenu (réduction du nombre d'items pour favoriser la complétion entière).

Un questionnaire sous forme web a été préféré au questionnaire papier pour faciliter la transmission de ce dernier et favoriser un taux de réponse plus élevé. C'est grâce à ce format et à la collaboration des associations étudiantes de premier cycle (accès aux listes de courriels) qu'il a été possible de d'obtenir 114 questionnaires valides (sans espaces vides).

L'instrument de mesure prend la forme d'un questionnaire constitué de trois sections, chacune mesurant les variables d'intérêt du projet, soit l'immédiateté, la motivation et le contexte d'apprentissage (voir annexe 1). La conception de l'instrument s'inspire d'instruments déjà validés : Immediacy Scale Represents Four-Factors : Nonverbal et Verbal Components Predict Student Outcomes (Wilson et Locker 2008); Development of the non-verbal Immediacy Scale (NIS) : Measures of Self- and Other-Perceived Non-Verbal Immediacy (Richmond, McCroskey et Johnson 2003); Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier 1989).

La première section sert à l'identification du sujet par l'entremise de questions portant sur des aspects académiques et à la mise en contexte du questionnaire. Un court paragraphe indique que le questionnaire porte sur un cours spécifique ciblé par l'étudiant ou l'étudiante, parmi les cours suivis pendant la session en cours. L'étudiant ou l'étudiante doit indiquer la note obtenue pour le cours en la positionnant par rapport à la moyenne de son groupe (très en dessous, en dessous, au dessus et très au dessus de la moyenne). Il ou elle doit aussi indiquer sa moyenne générale obtenue jusqu'à

maintenant dans le cadre de son programme d'études. Aussi, une question portant sur la perception des apprenants quant à la charge de travail dans le cadre du cours est aussi demandée dans cette première section. Celle-ci servira, notamment, à évaluer l'impact de l'immédiateté et de la motivation sur la façon dont est perçue la lourdeur de la charge d'apprentissage demandée à la personne-apprenante et à contrôler l'impact de l'immédiateté en fonction de la charge de travail perçue.

La seconde section du questionnaire porte sur l'immédiateté de la personne-enseignante ayant donné le cours ciblé. Ces questions proviennent du questionnaire *Immediacy Scale*, principalement utilisé pour mesurer l'immédiateté, et validé par Wilson et Locker (2008). Le questionnaire original comporte 23 items concernant l'immédiateté verbale et non-verbale des personnes-enseignantes. Dans le cadre de la présente recherche, le nombre d'items a été être réduit à 13 pour alléger l'instrument de mesure, car l'utilisation des versions intégrales des instruments de mesure portant sur l'immédiateté et la motivation résulterait en un questionnaire beaucoup trop long et aurait pu susciter un désintérêt de la part des sujets.

La troisième section du questionnaire porte sur le type de motivation présent chez le sujet pour accomplir ses tâches dans le cadre du même cours. Pour être capable de mesurer la motivation des personnes-apprenantes en détail, cette section du questionnaire correspond à une adaptation des items de l'*Échelle de motivation en éducation universitaire* (Vallerand, Blais, Brière, Pelletier, 1989). Dans sa forme originale, le questionnaire comporte 28 items portant sur les études universitaires complètes. Aussi, afin d'évaluer la motivation des sujets auprès du seul cours visé, les questions non-pertinentes à la mesure de la motivation pour un seul cours ont été retirées

pour privilégier les questions portant sur le rapport avec la personne-enseignante, les activités d'apprentissage et l'impact sur la vie personnelle. Les questions retenues ont été reformulées pour ne cibler que le cours identifié plutôt que d'englober l'ensemble des études universitaires. Ces modifications ont réduit le nombre d'items à 13 items. Le type de motivation attribué à la personne-apprenante est établi à partir de ces 13 items. On fait la moyenne des scores pour les items abordant chacun des types de motivation et on détermine le type correspondant le mieux au profil de la personne-apprenante avec son score le plus élevé (grâce à des échelles de Likert allant de 1 à 5).

Une mise à l'essai préliminaire du questionnaire auprès de 30 sujets a été effectuée pour assurer la validité de ce dernier. Il s'agissait essentiellement d'identifier les problèmes de formulation, étant donnée la traduction du questionnaire, ainsi que de déterminer si certaines incertitudes se dégagent des données vu le retrait de certaines questions jugées non-pertinentes ou redondantes. Il s'agissait évidemment de s'assurer que l'instrument est apte à répondre aux objectifs de recherche avant de déployer celui-ci pour la phase officielle de cueillette de données.

4.3 - L'échantillon

L'échantillon est constitué de 114 questionnaires dûment remplis. La majorité des questionnaires (73 %, $n = 83$) proviennent d'étudiants et étudiantes en sciences de la nature et 27 % ($n = 31$) proviennent d'étudiants et étudiantes en sciences humaines; 60 % ($n = 68$) ont été rempli par des femmes et 40 % ($n = 46$) par des hommes. Le cours ciblé est un cours obligatoire dans 87 % des cas ($n = 99$) et un cours optionnels dans 13 % ($n = 15$) des cas.

L'analyse des moyennes obtenues aux scores d'immédiateté, de performance académique et de motivation ne montre aucune différence significative entre les personnes en sciences de la nature ou en sciences humaines. Les répondants(es), indépendamment de leur faculté d'origine, ne répondent pas de manière différente. La même vérification a été effectuée pour contrôler l'effet du sexe des répondants(es). Aucune différence significative n'a été observée selon le sexe. Les distinctions entre les hommes et les femmes ne sont donc pas nécessaires pour les personnes-apprenantes ayant participé au questionnaire. L'échantillon peut donc être considéré comme étant constitué de 114 répondants(es) dont les particularités sont également réparties au niveau des variables considérées par le questionnaire. La nature du cours ciblé par les répondants(es), soit qu'il s'agisse d'un cours d'option ou d'un cours obligatoire a aussi été contrôlé. Malheureusement, la majorité des répondants(es) (99 contre 15) a rempli le questionnaire en considérant un cours obligatoire et non optionnel. La faible représentation des répondants(es) ciblant un cours d'option ne peut donc pas vraiment permettre le contrôle de cette variable malgré son impact potentiel sur le comportement d'autres variables.

L'idée était de faire preuve d'un souci de contrôle des potentielles variations induites par des différences démographiques. En effet, il est attendu que des étudiants et étudiantes provenant de domaines plus près des sciences humaines soient davantage en mesure de comprendre les objectifs de la recherche et l'impact des différentes variables. Cette intuition, face à des variables auxquels ils sont plus familiers, pourrait davantage assujettir les répondants et répondantes au biais de désidérabilité sociale, contrairement à des sujets dont le programme d'origine affecte peu l'interprétation des questions posées par l'instrument de mesure. Il est entièrement possible

qu'aucune différence n'émerge entre les participants selon leur programme d'appartenance. C'est cependant dans l'éventualité où une telle différence existait qu'une question sur le programme d'origine est comprise dans le questionnaire pour mieux circonscrire la provenance des sujets y répondant. C'est aussi dans cet esprit de contrôle des variables parasites que le sexe des répondants est demandé ainsi que la nécessité de suivre le cours ciblé ou la nature optionnelle de ce dernier.

Le nombre de 114 questionnaires valides offre une base de crédibilité empirique largement supérieure aux analyses basées sur quelques observations personnelles. Il permet aussi des analyses comparatives valides concernant l'effet de certains attributs. En effet, dans un contexte quasi-expérimental $n \geq 30$ est suffisant (Bouchard et Cyr 2005). Toutefois, il faut faire preuve de prudence quant à la généralisation des résultats à la population entière des étudiants de premier cycle universitaire (les étudiants(es) en art et en gestion ne sont pas représentés(es), par exemple). Il a malheureusement été impossible d'atteindre le niveau de signification statistique idéal pour une généralisation à l'ensemble de la population étudiante de l'UQAM, soit un taux de 1,2% de la population (383 répondants(es) répartis de façon équivalentes dans tous les programmes/sous-populations).

4.4 - Le choix d'un indicateur de performance

La présente recherche utilise la performance académique des étudiants et étudiantes comme indicateur principal de la réussite scolaire. Deux mesures de performances sont utilisées : l'auto déclaration de la moyenne générale pour le programme suivi et l'indication de la position de la note obtenue par

rapport à la moyenne du groupe pour le cours ciblé (très inférieur, inférieur, supérieur ou très supérieur à la moyenne).

Les réponses à la question de la moyenne générale pour le programme suivi, parfois données en lettre (F- à A+) et parfois en pourcentage, sont transformées et standardisées sous forme numérique de 0 à 4,3.

Pour la mesure de performance au cours ciblé par le questionnaire, l'indication de la position relative de la note obtenue par rapport à la moyenne du groupe pour le cours ciblé (très inférieur, inférieur, supérieur ou très supérieur à la moyenne) est retenue plutôt que la simple auto déclaration de la note obtenue parce que la moyenne et la distribution des notes peuvent grandement varier d'un groupe à l'autre, selon les traditions du programme, la propension de la personne-enseignante à corriger sévèrement ou à donner des notes uniformes ou non, le type d'évaluation, etc. De plus, étant donnée l'impossibilité d'obtenir les moyennes des groupes-cours, il a été demandé aux personnes participants de situer elles-mêmes leur résultat par rapport à la moyenne du cours. Les quatre réponses (très inférieur, inférieur, supérieur ou très supérieur) permettent d'une part le regroupement des répondants selon leur performance perçue et permettent d'autre part de considérer le rang de ceux-ci (1 = très inférieure, 2 = inférieure, 3 = supérieure, 4 = très supérieure) comme une variable catégorielle. La valeur moyenne de ces auto-déclarations apparaît comme une mesure reflétant adéquatement la performance des apprenantes et apprenants et ce, en évitant les biais et les critiques associés à la procédure de « Learning Loss » (Witt et Wheelless 2010).

4.5 - L'impact de la charge de travail (contexte d'apprentissage)

L'impact du contexte d'apprentissage est évalué grâce à la question demandant aux répondants d'évaluer la charge de travail du cours ciblé par le questionnaire lorsque comparée à leurs autres cours (la charge peut être considérée comme inférieure, égale ou supérieure à celle demandée par les autres cours suivi par le répondant). La catégorisation initiale en 3 groupes de répondants permet de regrouper les groupe-cours en trois classes : les cours perçus comme relativement plus lourd (charge de travail supérieure) et ceux relativement plus légers (charge de travail inférieure) à des fins de comparaison.

4.6 - Méthodes d'analyse

Dans le but de vérifier l'hypothèse principale de recherche, supposant que l'immédiateté de la personne-enseignante a un impact positif sur la performance académique des personnes-apprenantes, une corrélation entre le score d'immédiateté et l'auto déclaration de la performance au cours ciblé a été calculée. Cette corrélation permet de vérifier si la fluctuation de l'indice d'immédiateté de la personne-enseignante suit celle de la performance académique de la personne-apprenante, que ce soit de façon positive ou négative. Si c'est le cas, alors cette corrélation indiquera avec quelle intensité les variations de l'immédiateté des personnes-enseignantes et les résultats des personnes-apprenantes se suivent. Il sera également possible de distinguer l'impact de l'immédiateté sur la performance académique selon quatre classes d'immédiateté (Immédiateté très faible, faible, forte et très forte) et dans un deuxième temps selon des classes dichotomisées (Immédiateté faible et forte). La réduction de l'expression de la variable

d'immédiateté en classes est considérée ici parce qu'elle permet de procéder aux calculs de khi carré ainsi qu'aux calculs d'ANOVA. Ce calcul d'un khi carré permettra de déterminer si des différences significatives existent dans la répartition de la performance académique au cours ciblé des personnes-apprenantes selon le niveau d'immédiateté des personnes-enseignantes. Les calculs d'ANOVA permettront de déterminer si les moyennes des réponses des personnes-apprenantes varient selon qu'elles se retrouvent face à un niveau d'immédiateté très faible, faible, fort ou très fort.

4.6.1 - Création de la variable « performance relative »

Dans le but de mieux déterminer si l'hypothèse principale de recherche est avérée, on a voulu vérifier si les personnes-apprenantes avec une moyenne globale faible et avec un résultat supérieur à cette moyenne globale pour le cours ciblé ont significativement plus profité de la présence d'une personne-enseignante avec une immédiateté élevée. En effet, si les résultats habituels d'une personne-apprenante sont faibles, mais que son résultat pour le cours ciblé est fort et qu'elle est, par le fait même, en présence d'un niveau élevé d'immédiateté, alors on considérera que c'est grâce à l'immédiateté que son résultat au cours est supérieur à sa moyenne globale. Au contraire, une personne-apprenante ayant une moyenne globale élevée et un résultat plus faible que la moyenne de son groupe aurait souffert d'un niveau d'immédiateté faible chez la personne-enseignante responsable du cours.

On se sert de la question portant sur la moyenne globale de la personne-apprenante pour mieux comprendre l'impact de l'immédiateté. En combinant les variables « position face à la moyenne » et « moyenne globale », il

devient possible de déterminer si une corrélation existe entre cet écart de performance et le score d'immédiateté.

Pour analyser l'impact de l'immédiateté en tenant compte de l'écart entre la performance au cours ciblé et la performance globale de la personne-apprenante dans son programme, une combinaison de ces variables est nécessaire. Il s'agit tout d'abord de comparer le résultat, par rapport à la moyenne pour le cours ciblé, avec le résultat correspondant à la moyenne globale du répondant. On se sert de cette variable créée, la performance relative, et on peut alors effectuer un calcul de corrélation dans un premier temps et une comparaison des moyennes d'immédiateté en fonction du profil de performance relative dans un deuxième temps. Le tableau 1 ci-dessous illustre le processus ayant mené à la création de cette variable nommée « performance relative » :

Tableau 1
Création de la variable « performance relative »

Position face à la moyenne	Résultat global	Profil de performance relative
Performance au cours faible	Performance globale forte	Performance relative inférieure
Performance au cours faible	Performance globale faible	Performance relative équivalente
Performance au cours forte	Performance globale forte	Performance relative équivalente
Performance au cours forte	Performance globale faible	Performance relative supérieure

4.6.2 - Vérification des hypothèses spécifiques 1,1 et 1,2 et création d'un indice de performance

La vérification des deux aspects de la première hypothèse spécifique de la présente recherche, selon laquelle l'immédiateté de la personne-enseignante interagit avec l'expression de la charge de travail demandée par le cours ciblé par le questionnaire est abordée de deux façons. La première s'attarde à l'hypothèse spécifique 1,1 et consiste simplement à déterminer si une corrélation existe entre le score d'immédiateté et la perception de la charge de travail pour le cours ciblé. Si une corrélation négative existe entre les deux variables, on peut conclure que l'hypothèse spécifique 1,1 (Une immédiateté forte renforce l'impression d'une charge de travail légère. Une immédiateté faible amplifie l'impression d'une charge de travail lourde) est avérée. La variation du niveau d'immédiateté interagirait avec la perception de la charge de travail pour un cours donné. Cette façon de procéder ne permet cependant pas de déterminer l'impact sur la performance de ce changement de perception.

La seconde façon d'aborder la première hypothèse spécifique s'attarde particulièrement à son deuxième aspect (hypothèse spécifique 1,2 : la combinaison du niveau d'immédiateté et de la charge de travail détermine l'issue de la performance académique ciblée) et nécessite l'élaboration d'un indice de performance (faible, moyen et fort). Ce dernier est obtenu par la création de profils d'impact de la charge de travail sur l'immédiateté. Ces profils combinent les caractéristiques de la charge de travail et de l'immédiateté de la personne-enseignante. Le tableau 2 illustre la création de cet indice.

Tableau 2
Création de « l'indice de performance »

Profils d'impact de la charge de travail sur l'immédiateté		
Indice de Performance	Charge de travail	Immédiateté
Performance forte	Charge inférieure	Immédiateté forte
	Charge moyenne	Immédiateté forte
Performance moyenne	Charge inférieure	Immédiateté faible
	Charge supérieure	Immédiateté forte
Performance faible	Charge moyenne	Immédiateté faible
	Charge supérieure	Immédiateté faible

L'indice de performance d'une personne-apprenante est fort lorsque cette personne est en présence d'une charge de travail faible ou moyenne et que par le fait même elle est en présence d'une personne-enseignante dont le niveau d'immédiateté est élevé. On considère que son indice de performance est moyen lorsque la charge de travail est faible et que l'immédiateté l'est aussi ; tout comme lorsque la charge de travail est lourde et que l'immédiateté est forte et pallie alors à cette charge de travail supérieure. Enfin que l'indice de performance d'une personne-apprenante est faible lorsque la charge de travail est moyenne ou supérieure et que l'immédiateté de la personne-enseignante est faible et ne peut ainsi pallier à l'impact de la charge de travail. Une fois l'indice créé, on est en mesure d'observer les impacts de l'immédiateté et de la charge de travail sur la performance académique en procédant à un calcul de corrélation entre cet indice et la

performance relative (variable précédemment créée pour faire la corrélation avec l'immédiateté de façon indépendante à la charge de travail).

4.6.3 - Vérification de la seconde hypothèse spécifique

Pour la vérification de la deuxième hypothèse spécifique de cette recherche, voulant que l'immédiateté favorise le développement d'une motivation de nature positive (intrinsèque et/ou introjectée) chez les apprenants et défavorise le développement d'une motivation de nature négative (extrinsèque et/ou amotivation), il faut procéder à un calcul de corrélation entre le score d'immédiateté et le score de motivation des personnes-apprenantes. Pour ce faire, on crée deux variables en regroupant les variables motivationnelles initiales (scores de motivation intrinsèque et introjectée d'abord et scores de motivation extrinsèque et d'amotivation ensuite). La première variable regroupe les scores de motivation intrinsèque et introjectée pour considérer les types de motivation dites « positives » conjointement et la deuxième variable regroupe les scores de motivation extrinsèque et d'amotivation pour considérer conjointement les types de motivation dites « négatives ». On doit aussi répéter le calcul pour chacun des types de motivation indépendamment. On prend ainsi un après l'autre les scores de motivation intrinsèque, introjectée, extrinsèque et d'amotivation pour calculer la corrélation avec le score d'immédiateté pour déterminer si l'effet de l'immédiateté fluctue en considérant chacun des types de motivation isolément. Enfin, une régression linéaire considérant chacun des types de motivation (intrinsèque, introjectée, extrinsèque, amotivation) est effectuée avec la position à la moyenne des sujets pour déterminer lequel de ces types permet de mieux prédire la performance académique des répondants.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

5.1 - Introduction

Selon l'hypothèse générale, il est attendu que l'augmentation de l'immédiateté de la personne-enseignante (diminution de la distance physique et psychologique entre la personne-enseignante et les personnes-apprenantes) contribue à une meilleure performance académique dans le cours ciblé. Une immédiateté élevée contribuerait également au développement d'une motivation dite « positive » ainsi qu'à la perception d'une charge de travail allégée et donc d'une performance académique accrue chez les personnes-apprenantes.

5.2 - Hypothèse générale

5.2.1 - Immédiateté et performance face à la moyenne du groupe-cours

Il était attendu à ce qu'une immédiateté élevée chez la personne-enseignante ait un impact positif sur la performance par rapport à la moyenne du groupe-cours ciblé chez la personne-apprenante. Ainsi, une personne-apprenante témoignant d'une forte immédiateté chez la personne-enseignante devrait indiquer un résultat supérieur ou très supérieur à la moyenne de son groupe. Une corrélation positive devrait ainsi être observée entre ces deux variables. À un niveau global, lorsque les scores d'immédiateté sont regroupés en deux classes d'immédiateté faible et élevée, les résultats supportent l'hypothèse. Ils montrent qu'une personne-apprenante faisant face à un niveau élevé

d'immédiateté a davantage de chance d'être plus performante académiquement grâce à un calcul de khi2. Toutefois, le calcul de corrélation et de khi2 sont non-significatifs lorsque l'on considère le score d'immédiateté sans que celui-ci ne soit scindé en classes.

En prenant le score d'immédiateté converti en 4 classes et en effectuant la corrélation et le khi2 avec le « résultat face à la moyenne » qui est lui aussi divisé en 4 classes, aucun résultat significatif ne se dégage. Le tableau 1 illustre la répartition des sujets en prenant en considération le niveau d'immédiateté de la personne-enseignante et le résultat par rapport à la moyenne du groupe-cours ciblé par les répondants(es). Malgré qu'une tendance marginale semble se dégager avec un calcul de khi2, soit que plus le niveau d'immédiateté augmente, plus les répondants(es) se concentrent dans les catégories «supérieur» et «très supérieur» à la moyenne, celle-ci n'est pas significative (Khi2 de 14,054 ; Degré de liberté de 9 ; Non-significatif à 0,120). C'est en dichotomisant la variable « Score d'immédiateté » que l'on peut constater une dispersion significative. Les deux tableaux suivant démontrent comment la dispersion passe de non-significative à significative selon que l'on considère l'immédiateté en 4 classes ou en 2 classes dichotomiques.

Tableau 3 – Comparaison du résultat face à la moyenne des personnes-apprenantes avec 4 classes d'immédiateté

			Résultats face à la moyenne du groupe-cours				Total
			Très Inférieur à la Moyenne	Inférieur à la Moyenne	Supérieur à la Moyenne	Très Supérieur à la Moyenne	
Immédiateté en 4 classes	Imdt très faible	Effectif % compris dans lmdt4Classes	4 14,3%	5 17,9%	13 46,4%	6 21,4%	28 100,0%
	Imdt faible	Effectif % compris dans lmdt4Classes	2 7,1%	8 28,6%	11 39,3%	7 25,0%	28 100,0%
	Imdt forte	Effectif % compris dans lmdt4Classes	0 0,0%	4 14,8%	17 63,0%	6 22,2%	27 100,0%
	Imdt très forte	Effectif % compris dans lmdt4Classes	1 3,2%	2 6,5%	23 74,2%	5 16,1%	31 100,0%
Total		Effectif % compris dans lmdt4Classes	7 6,1%	19 16,7%	64 56,1%	24 21,1%	114 100,0%

Tableau 4 – Comparaison du résultat face à la moyenne des personnes-apprenantes avec l'immédiateté dichotomisée

			Résultats face à la moyenne du groupe-cours				Total
			Très Inférieur à la Moyenne	Inférieur à la Moyenne	Supérieur à la Moyenne	Très Supérieur à la Moyenne	
Immédiateté dichotomisée	Imdt Faible	Effectif % compris dans lmdtDich	6 10,7%	13 23,2%	24 42,9%	13 23,2%	56 100,0%
	Imdt Forte	Effectif % compris dans lmdtDich	1 1,7%	6 10,3%	40 69,0%	11 19,0%	58 100,0%
Total		Effectif % compris dans lmdtDich	7 6,1%	19 16,7%	64 56,1%	24 21,1%	114 100,0%

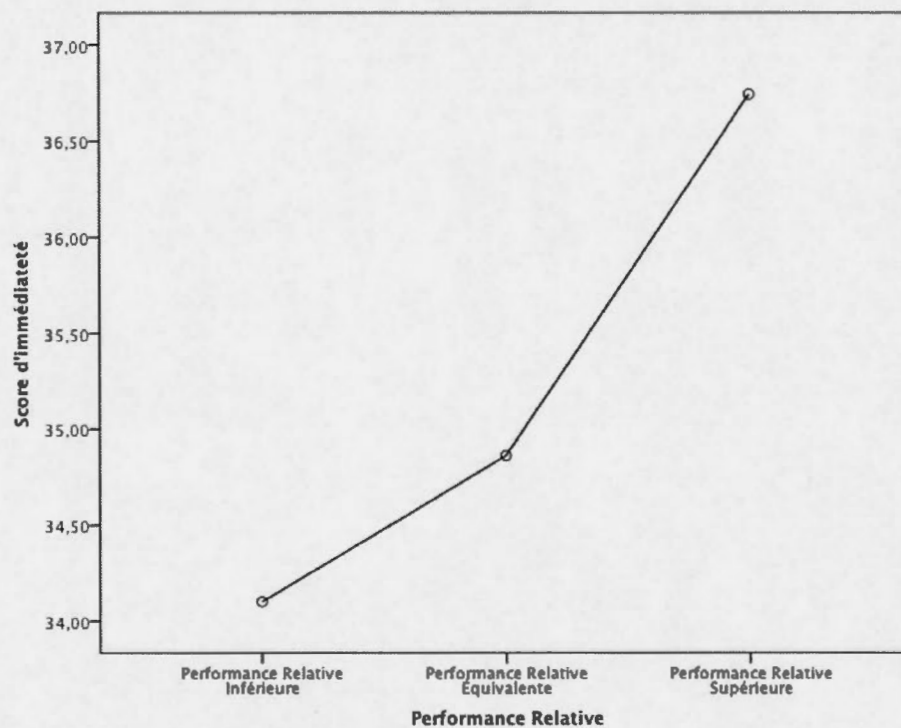
La grande dispersion des sujets explique l'absence de résultat significatif, lorsque l'on considère les variables en 4 classes. Le regroupement des données en deux classes d'immédiateté permet de réduire cette dispersion. Cette dichotomisation montre que 88% des sujets constituant les classes « résultat supérieur et très supérieur face à la moyenne du groupe-cours » sont en présence d'un niveau élevé d'immédiateté alors que cette proportion chute à 66,1% chez les personnes-apprenantes faisant face à un niveau d'immédiateté faible. Autrement dit, l'immédiateté élevée favorise la performance académique ! Le khi carré résultant de ce calcul s'élève à 10,29 avec un degré de liberté de 3 et une signification de 0,016.

5.2.2 - Les liens entre l'immédiateté et la performance relative

La création de la variable « performance relative » a permis de dégager 3 profils de performance chez les répondants, soit une performance relative considérée comme inférieure, équivalente ou supérieure à la performance habituelle chez les répondants(es). Rappelons brièvement le processus ayant mené à cette catégorisation. Le classement des répondants tient compte de la position relative des répondants(es) par rapport à la moyenne du cours-groupe ciblé par le questionnaire et compare celle-ci à la moyenne globale de ces personnes. On distingue les répondants dont la moyenne académique ciblée est en dessous, équivalente ou au dessus de leur moyenne globale pour créer ces profils (voir tableau en page 43). Si l'impact de l'immédiateté sur la performance académique existe alors la performance relative devrait croître avec l'immédiateté. Que l'on considère l'immédiateté à l'état brut ou qu'on la considère lorsque dichotomisée, ni les calculs de corrélation, ni ceux du khi carré ne permettent d'affirmer que l'immédiateté aide ou nuit à la performance relative. Autrement dit l'hypothèse voulant que l'immédiateté favorise une meilleure performance relativement à l'ensemble des autres cours n'est pas supportée. Une tendance très faible se distingue entre les moyennes des scores d'immédiateté selon la performance relative des répondants(es) en procédant à un calcul d'ANOVA comme le démontre la figure 3 mais, celle-ci n'est cependant pas statistiquement significative.

Figure 3

Comparaison des scores d'immédiateté selon les groupes de performance



5.3 - Hypothèse spécifique 1

5.3.1 - Hypothèse spécifique 1,1 : perception de la charge de travail et immédiateté

Le premier aspect de l'hypothèse spécifique 1 (1,1) supposait que l'ampleur de l'immédiateté d'une personne-enseignante pouvait venir influencer la perception de la charge de travail exigée par cette même personne-enseignante. Le premier niveau d'analyse pour déterminer si un lien existe entre le niveau d'immédiateté et la perception des personnes-apprenantes quant à la charge de travail est un calcul de khi carré croisant ces deux variables ensemble. Le tableau 5 illustre que l'immédiateté n'a absolument

aucun impact significatif sur l'expression de la variable « charge de travail ». Ainsi, considérées séparément, ces deux variables ne semblent pas interagir.

Tableau 5 – Croisement de la charge de travail et de l'immédiateté dichotomisée

			Immédiateté Dichotomisée		Total
			Imdt Faible	Imdt Forte	
Lourdeur de la charge de travail	Inférieure aux autres cours	Effectif % compris dans ChargeTrv	7 41,2%	10 58,8%	17 100,0%
	Équivalente aux autres cours	Effectif % compris dans ChargeTrv	28 46,7%	32 53,3%	60 100,0%
	Supérieure aux autres cours	Effectif % compris dans ChargeTrv	21 56,8%	16 43,2%	37 100,0%
Total		Effectif % compris dans ChargeTrv	56 49,1%	58 50,9%	114 100,0%

Des calculs de khi carré et de corrélations ont été effectués pour déterminer l'existence d'un lien entre l'expression de la charge de travail et le résultat académique ciblée (position face à la moyenne du groupe-cours) sans considérer l'immédiateté. Ces calculs ont donné des résultats non-significatifs. Ainsi, ces trois variables, considérées isolément, n'interagissent pas ensemble.

5.3.2 - Hypothèse spécifique 1,2 : charge de travail et performance

C'est en utilisant l'indice de performance dégagé par la mise en commun des niveaux d'immédiateté et des niveaux de lourdeur de la charge de travail (voir page 45 pour la création de cet indice), qu'il est possible de déterminer si une différence significative existe entre les répondants lorsque ces deux variables sont considérées conjointement (hypothèse spécifique 1,2). La logique sous-tendant la création de l'indice de performance prétend qu'il reflète l'impact

supposé de la charge de travail sur l'immédiateté. Il permet de classer les répondants(es) selon que leur performance est favorisée, inchangée ou défavorisée par l'ampleur de la charge de travail selon que ces mêmes répondants(es) se retrouvent devant une personne-enseignante ayant un niveau élevé ou non d'immédiateté. En considérant le résultat par rapport à la moyenne des répondants(es), on devrait s'attendre à ce que les répondants ayant profité de l'immédiateté d'une personne-enseignante avec une charge de travail faible (indice de performance fort) soient plus fortement présents dans la catégorie « Au dessus de la moyenne ». Inversement, les répondants(es) ayant fait face à une charge de travail lourde et à un niveau d'immédiateté faible (indice de performance faible) devraient se regrouper dans la catégorie « En dessous de la moyenne ». Le tableau 6 montre effectivement une concentration des répondants(es) ayant un indice de performance faible dans la catégorie « Résultat en dessous de la moyenne ». Il montre aussi la concentration des répondants(es) ayant un indice de performance fort dans la catégorie « Résultat au dessus de la moyenne ». On obtient un khi carré de 8,157 avec un degré de liberté de 2 significatif à hauteur de 0,017. Par ailleurs, une corrélation positive existe entre ces variables avec un R de Pearson de 0,267 fortement significatif à 0,004.

Tableau 6 – Croisement du résultat, face à la moyenne du groupe-cours, des personnes-apprenantes avec l'indice de performance

			Indice de performance			Total
			Performance Faible	Performance Moyenne	Performance Forte	
Résultats face à la moyenne du groupe-cours	En dessous de la moyenne	Effectif % compris dans RxVsMoyDch	17 65,4%	5 19,2%	4 15,4%	26 100,0%
	Au dessus de la moyenne	Effectif % compris dans RxVsMoyDch	32 36,4%	18 20,5%	38 43,2%	88 100,0%
Total			49 43,0%	23 20,2%	42 36,8%	114 100,0%

La combinaison de l'immédiateté et de la charge de travail pour créer un indice de performance montre que la dispersion des répondants(es) suit une direction, soit celle de favoriser les répondants(es) ayant un indice de performance fort et de défavoriser ceux dont l'indice de performance est faible. Effectivement, lorsqu'une personne-apprenante est en présence de forte immédiateté et d'une faible charge de travail, elle profite d'un indice de performance qui favorise sa performance académique.

5.4 - Hypothèse spécifique 2

5.4.1 - Immédiateté et motivation

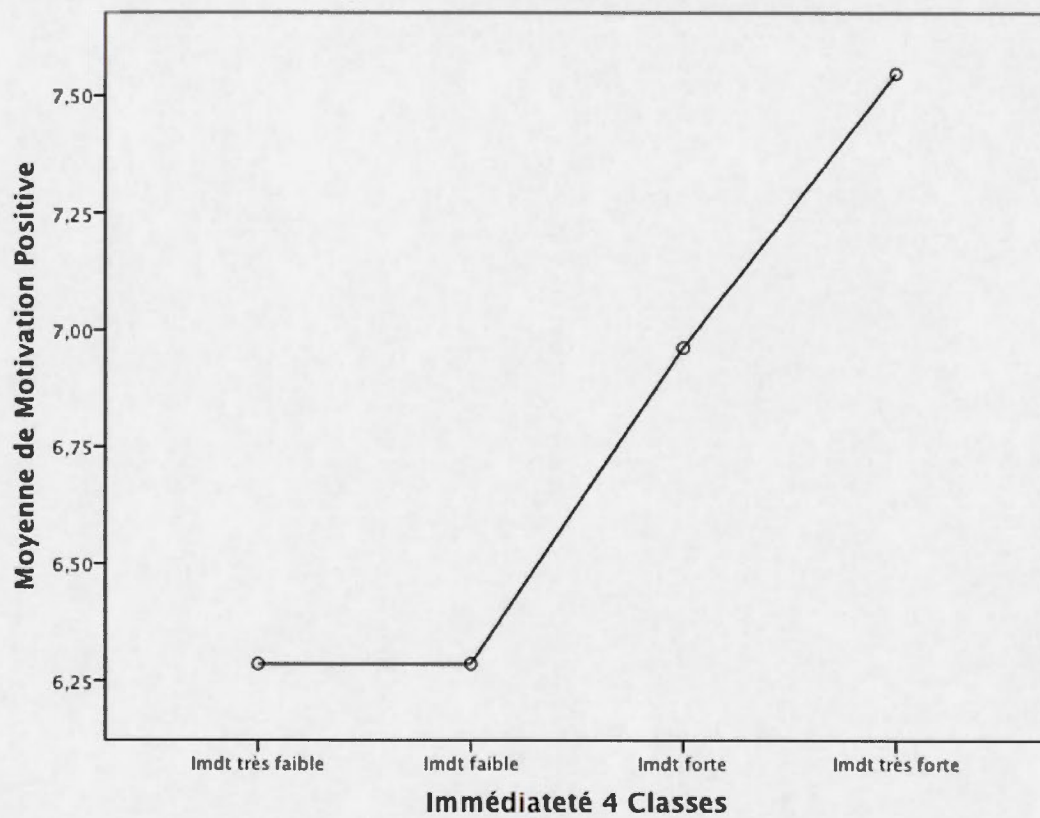
La deuxième hypothèse spécifique supposait l'existence d'une corrélation entre le niveau d'immédiateté des personnes-enseignantes et le type de motivation présent chez les personnes-apprenantes. La réduction de la distance physique et psychologique propre à l'immédiateté devait en théorie mener au développement d'un type de motivation intrinsèque ou introjectée auprès de celles-ci. Les corrélations entre le score d'immédiateté de la personne-enseignante et les types de motivation de la personne-apprenante indiquent que la seule corrélation significative et positive entre l'immédiateté et la motivation est avec la motivation de type intrinsèque. La corrélation donne un indice de Spearman de 0,272 significatif à 0,003. Elle est relativement faible, mais est fortement significative, indiquant ainsi un lien entre les variations de l'indice d'immédiateté avec les variations des scores de motivation intrinsèque.

On obtient des résultats légèrement différents lorsque l'on fusionne les types de motivation considérés comme étant positifs (introjectée et intrinsèque).

Lorsque l'on ne considère que les scores de motivation introjectée, aucun lien ne semble exister de façon significative avec les variations du score d'immédiateté. Cependant, une corrélation légèrement plus forte ($r = 0,318$; $p : 0,001$) que celle trouvée en ne considérant que la motivation intrinsèque ($0,272$; $p : 0,003$) résulte de la fusion des scores de motivation intrinsèque et introjectée. La combinaison des types positifs de motivation supporte l'hypothèse spécifique #2, à l'effet qu'un lien existe entre les variations du score d'immédiateté et la présence d'une motivation dite «positive» chez les répondants(es).

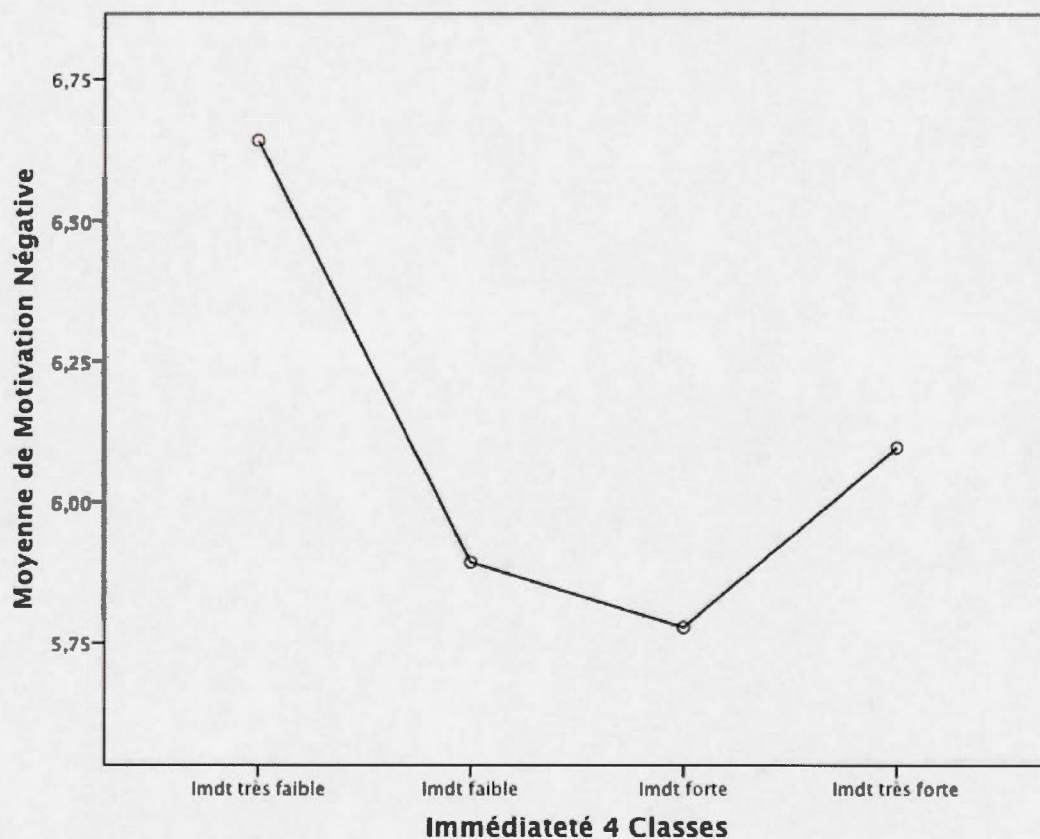
L'analyse de variance (ANOVA) montre que les résultats sont davantage concluants en ce qui attrait à l'impact de l'immédiateté sur l'expression de la variable motivationnelle. En utilisant l'immédiateté en quatre classe (très faible, faible, forte et très forte) et en utilisant la combinaison des motivations positives (intrinsèque et introjectée) et des motivations négatives (extrinsèque et amotivation), on peut voir apparaître des différences significatives au niveau de la variable motivationnelle. On observe un F de 4,128 significatif à 0,008 pour la motivation positive. La figure 4 illustre le comportement des moyennes pour chacune des classes d'immédiateté et illustre la progression de la motivation positive.

Figure 4
Comparaison des moyennes de motivation positive
pour les 4 classes d'immédiateté



La figure 5 illustre quant à elle le comportement des moyennes de motivation négative en lien avec les 4 classes d'immédiateté. Dans ce cas, le lien est moins clair, avec une résurgence du score de motivation négative pour la classe « Immédiateté très forte ». La comparaison entre les scores de motivation négative aux deux extrêmes montre un F de 2,835 significatif à 0,042.

Figure 5
Comparaison des moyennes de motivation négative
pour les 4 classes d'immédiateté



5.4.2 - L'impact de l'amotivation sur la performance et le rôle de l'immédiateté

Le résultat le plus intéressant qui ressort des calculs portant sur la motivation vient d'un calcul de régression linéaire qui tient compte du résultat académique comme variable dépendante à prédire. En incluant chacun des types de motivation, on voit que le seul type à même de prédire l'expression de la variable de performance « Position à la moyenne du groupe-cours » est le type « Amotivation ». En effet, une corrélation négative de $-0,262$ significative à $0,002$ ressort du calcul de régression linéaire et indique que plus la variable « Amotivation » augmente, moins la performance académique d'une personne-apprenante est bonne. Si on procède à un calcul de corrélation en ne tenant compte que du type de motivation « Amotivation » et « Score d'immédiateté », on voit un résultat similaire de $-0,227$ significatif à $0,015$.

Plusieurs résultats significatifs ressortent des analyses considérant la variable motivationnelle, l'immédiateté et la performance académique. Considérant que la motivation intrinsèque est corrélée positivement à l'immédiateté ($0,272$; $p : 0,003$), que l'amotivation et l'immédiateté le sont aussi négativement ($-0,227$; $p : 0,015$) et que par le fait même l'amotivation est corrélée négativement à la performance académique des répondants(es) ($-0,0262$; $p : 0,002$), il semble justifié de considérer que la deuxième hypothèse spécifique est avérée. D'autant plus qu'en combinant les types de motivation pour les réunir sous les catégories positives et négatives, les moyennes des répondants suivent une direction claire, soit que plus l'immédiateté est forte, plus la motivation positive augmente et plus la motivation négative décroît.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

6.1 - Introduction

Pour saisir les impacts de l'immédiateté, de la charge de travail et de la motivation sur la performance académique, les résultats sont explicités et discutés dans le chapitre qui suit de façon systématique en fonction de chacune des suppositions véhiculées par les hypothèses de recherche.

6.2 - Retour sur l'hypothèse générale

Rappelons tout d'abord l'hypothèse générale qui suppose que : l'établissement d'une relation teintée de comportements d'immédiateté chez la personne-enseignante aura un impact positif sur la performance académique d'une personne-apprenante. Dans un premier temps, l'hypothèse suppose un lien direct entre la performance académique dans le cours ciblé (position face à la moyenne du groupe-cours) et le niveau d'immédiateté de la personne-enseignante. Une corrélation forte, positive et significative aurait été nécessaire pour arriver à confirmer avec assurance la supposition véhiculée par cette hypothèse, soit que l'augmentation du score d'immédiateté d'une personne-enseignante est directement liée à l'augmentation de la performance académique d'une personne-apprenante. Malheureusement, aucune corrélation valide et significative ne corrobore l'hypothèse générale. La dichotomisation des variables « Position face à la moyenne » et « Immédiateté » a permis de révéler que le lien unissant ces deux variables existe tout de même en favorisant la performance académique

des personnes-apprenantes étant en présence d'un niveau élevé d'immédiateté. Les personnes-apprenantes ayant un résultat académique supérieur et très supérieur à la moyenne du groupe-cours ciblé constituent tout de même la majorité de l'échantillon (77,2 %). Il est ainsi possible que la question portant sur la position à la moyenne ait souffert du biais de désirabilité sociale puisqu'une proportion de 77,2 % de personnes-apprenantes se déclarant supérieures à la moyenne sur 114 répondants(es) semble exagérée. Néanmoins, le khi carré significatif de la dispersion des sujets démontre que le niveau d'immédiateté favorise tout de même la performance dans le cours ciblé. Quoique non-négligeable, ce dernier est cependant insuffisamment convaincant pour affirmer avec assurance le lien unissant l'immédiateté et la performance académique ciblée à lui seul. C'est la raison pour laquelle la « moyenne globale » de la personne-apprenante a été considérée, conjointement à sa « position face à la moyenne du groupe-cours » pour créer la variable « performance relative » (page 43). Il est raisonnable de considérer qu'une personne ayant obtenu un résultat supérieur, pour le groupe-cours ciblé, à sa propre moyenne globale est ainsi sous l'influence de variables influençant sa performance de façon positive. L'hypothèse générale suppose que cette influence positive vient d'un niveau d'immédiateté élevé chez la personne-enseignante et que ce niveau élevé est à même d'améliorer la performance relative de la personne-apprenante. Cependant, les résultats ne permettent pas de conclure à ce lien supposé malgré qu'une tendance se dessine, celle-ci n'est pas suffisamment significative. On pourrait ainsi croire, face à ces résultats, qu'en considérant les mesures de performance privilégiées, soit la moyenne globale et la position à la moyenne par rapport au groupe-cours, aucun lien n'existe entre les deux variables principales de la présente recherche. C'est cependant en

s'intéressant aux hypothèses spécifiques que les résultats pointent dans une direction beaucoup plus prometteuse.

6.3 - Retour sur l'indice de performance

L'impact de la charge de travail elle-même sur la performance académique des personnes-apprenantes ne supporte pas clairement et directement les hypothèses de départ. Lorsque l'on considère ces deux variables isolément, rien ne peut laisser croire qu'elles ont un impact, quel qu'il soit, sur la manifestation des variables de performance académique. Rappelons que la première hypothèse spécifique (1,1) supposait ceci : « Il est attendu que l'immédiateté (élevée) contribue à la perception d'une structure de cours allégée [...] et que cette même immédiateté vienne amplifier l'impression de surcharge lorsque faible. Une interaction est attendue entre l'immédiateté et la charge de travail. » Cette interaction devait se répercuter sur la performance académique ciblée des personnes-apprenantes comme le veut l'hypothèse spécifique 1,2. L'intérêt initial de la première hypothèse spécifique tient au fait qu'une variation au niveau de l'immédiateté viendrait modifier la perception de la charge de travail. Ce changement de perception ne semble pas exister dans les faits. L'intérêt de la seconde hypothèse spécifique (1,2) tient à la combinaison de ces deux variables (immédiateté et charge de travail) et à la détermination d'un lien avéré entre les variables combinées face à la performance académique ciblée (position face à la moyenne). Cette combinaison a permis la création de l'indice de performance (page 45) dont la mise en commun avec la « position face à la moyenne du groupe-cours » dichotomisée a démontrée clairement que les personnes-apprenantes ayant un indice plus élevé de performance avaient aussi des résultats étant au-dessus de la moyenne de leur groupe-cours. C'est ainsi

possible de soutenir non seulement l'hypothèse spécifique 1,2 mais aussi, en partie, l'hypothèse générale. En effet, lorsque l'on considère l'immédiateté et la charge de travail, soudain le lien attendu avec la performance académique ressort grâce à l'indice de performance résultant de cette combinaison.

En ce qui concerne l'hypothèse spécifique 1,2 elle-même, on peut raisonnablement la considérer comme juste puisque effectivement, la charge de travail, lorsqu'elle est faible et en présence d'un niveau d'immédiateté élevé, est associée à un indice de performance élevé qui est garant d'une meilleure performance académique. Dans le même sens, lorsque la charge de travail est élevée et qu'elle n'est pas tempérée par l'immédiateté, alors l'indice de performance est faible et le résultat académique qui en découle en souffre. Cette façon d'aborder la question du lien existant entre l'apprentissage et l'immédiateté vient nuancer/préciser les résultats des précédentes études portant sur ce concept. Rappelons que l'utilisation d'un indicateur de performance plus direct n'a généralement pas été favorisée par les études précédentes à celle-ci (Witt et Wheelless 2010). Lorsque l'on considère l'immédiateté, sans tenir compte de la charge de travail, alors le lien existant entre cette première variable et la performance académique est beaucoup moins convaincant.

6.4 - Retour sur l'amotivation et les types de motivation positifs et négatifs

La deuxième hypothèse spécifique supposait un lien entre les scores d'immédiateté et les différents types de motivation de la façon suivante : « Une communication immédiate [...] favorisera le développement d'une motivation de nature intrinsèque et/ou introjectée [...] (alors que) l'absence d'immédiateté favorisera le développement d'une motivation extrinsèque et/

ou d'une absence de motivation chez les apprenants(es). ». Les résultats obtenus supportent en grande partie cette supposition. En dehors de l'absence de corrélation significative entre l'immédiateté et la motivation intrinsèque, on a pu voir que lorsqu'il y a fusion des types de motivations considérés comme positifs (intrinsèque et introjectée) et négatifs (extrinsèque et amotivation), les calculs d'ANOVA montrent un lien significatif entre les variables. Que le niveau d'amotivation soit celui qui, spécifiquement, soit le mieux à même de prédire l'expression de la performance académique des personnes-apprenantes est digne d'intérêt puisqu'il est aussi négativement corrélé à l'immédiateté. Ce résultat à lui seul vient jeter davantage de lumière sur le fonctionnement de l'immédiateté et sur son lien indirect sur la performance académique. Rappelons qu'on pensait jusqu'à maintenant qu'il y avait effectivement une corrélation positive entre l'immédiateté et la motivation des personnes-apprenantes et qu'on supposait ce lien comme étant responsable, en partie, d'une performance académique accrue chez celles-ci (Chory 2007, Duchesne et Larose 2000). La motivation n'a cependant jamais été mesurée comme elle l'a été dans le cadre de la présente recherche. Le fait d'avoir privilégié la nomenclature proposée par Deci et Ryan (2002) permet de mettre à jour une interaction complexe entre la manifestation de l'immédiateté et les différents types de motivation. On voit tout d'abord que contrairement à ce que le sens commun pourrait induire, le développement des types de motivation dit positifs (intrinsèque et introjectée) n'est pas celui sur lequel on doit se concentrer pour améliorer la performance des personnes-apprenantes. En effet, la cible des personnes-enseignantes devrait être de réduire l'amotivation et, comme les résultats l'indiquent, l'immédiateté semble être un des outils à privilégier à cet égard.

CONCLUSION

L'objectif de la présente recherche était de déterminer dans quelle mesure l'immédiateté des personnes-enseignantes affectait la performance académique des personnes-apprenantes au premier cycle universitaire. L'hypothèse générale supposait un lien entre la manifestation de comportements immédiats chez les personnes-enseignantes et la performance des personnes-apprenantes. Ce que les résultats montrent, c'est qu'il n'y a pas de lien direct entre ces deux variables sans que l'on ne transforme l'immédiateté en la combinant avec les autres variables considérées dans cette recherche. Cela ne signifie donc pas qu'il y a absence de lien puisque, en interaction avec la charge de travail et la motivation, l'immédiateté va influencer la performance académique et la nature de l'expérience vécue par les personnes-apprenantes.

Il était considéré comme pertinent de s'intéresser à l'immédiateté au point de vu scientifique par soucis de parcimonie. En effet, plutôt que de considérer les variables communicationnelles favorisant le développement d'une relation positive entre les personnes-enseignantes et les personnes-apprenantes de façon microscopiques, l'immédiateté semblait prometteuse en combinant ces comportements de rapprochement sous un concept englobant. Quoique cette variable ne peut pas être considérée comme une panacée expliquant entièrement la performance académique des personnes-apprenantes au premier cycle universitaire, elle devrait être considérée comme étant un ingrédient important de la réussite universitaire. Sa capacité à combattre l'amotivation, l'élément le plus significativement négatif identifié par la présente recherche sur la performance académique ouvre de nouvelles pistes de recherche d'intervention. Puisque le décrochage est un problème

souvent étudié davantage au niveau des élèves du secondaire, il serait intéressant de déterminer dans quelle mesure l'immédiateté pourrait combattre l'amotivation à ce niveau académique. Il serait aussi intéressant de combiner l'évaluation de l'immédiateté chez les personnes-enseignantes à d'autres mesures de nature comportementales pour, peut-être, arriver à un guide d'évaluation plus complet. Un modèle d'évaluation des personnes-enseignantes intégrant différents éléments comportementaux à même de prédire efficacement la performance académique des personnes-apprenantes n'est pas une mince tâche. Ceci dit, la nécessité d'orienter la profession d'enseignant(e) vers la performance des apprenants(es) est un but louable autant pour le personnel enseignant que pour les futurs professionnels en formation. Ce méta-objectif, celui de viser la performance académique, n'est pas une fin en soit, mais devrait être davantage présent dans les recherches portant sur l'éducation, peu importe le niveau ciblé.

Sur le plan social, on cherchait à mettre de l'avant l'importance de bonnes pratiques communicationnelles chez les personnes-enseignantes. À cet égard, la démonstration d'un effet préventif de l'immédiateté sur l'amotivation devrait suffire à attirer l'attention des personnes-enseignantes présentes et futures. Le fait de réduire la distance physique et psychologique les séparant des personnes-apprenantes, via l'immédiateté, contribuerait à favoriser l'intérêt pour leur matière et à contrer le décrochage en réduisant la probabilité qu'il y ait émergence d'amotivation chez les personnes-apprenantes (Daoust et al. 1988, Vallerand et Bissonnette 1988). Il s'agit donc d'un nouvel outil que les personnes-enseignantes peuvent considérer si elles ont à Cœur la réussite et la persévérance des personnes-apprenantes qu'elles côtoient au quotidien.

Aussi, l'impact de l'immédiateté sur la performance académique, lorsque considéré conjointement à la charge de travail à laquelle font face les personnes-apprenantes, est statistiquement significatif. La création de l'indice de performance vient attirer l'attention sur la révision potentielle des instruments de mesure servant actuellement à l'évaluation de l'immédiateté. L'inclusion d'items portant sur la charge de travail demandée par un cours aurait sa place dans un questionnaire révisé sur l'immédiateté dans la mesure où celle-ci est bien souvent directement déterminée par la personne-enseignante. Le comportement d'organisation d'une personne-enseignante en ce qui a trait à la structure du cours qu'elle donne a visiblement un impact sur la performance académique des personnes-apprenantes qui font face à cette structure. Il faudrait déterminer si ce comportement a un impact sur la réduction de la distance physique et psychologique existant entre les personnes-enseignantes et les personnes-apprenantes. La répartition des 114 participants(es) de cette recherche ne permet malheureusement pas de tisser un lien direct entre ces deux variables. Il serait donc intéressant de mener un projet de recherche qui s'intéresserait davantage aux éléments, tangibles et intangibles, donnant forme à la structure d'apprentissage qui colore l'environnement des personnes-apprenantes qui en font l'expérience. Il y a autant de personnes-enseignantes qu'il y a de styles d'évaluation, de matériel éducatif, d'outils technologiques ou de méthodes d'enseignement. Quelles sont les meilleures pratiques à ce chef ? Quelles sont les combinaisons les plus efficaces, en considérant l'immédiateté et la motivation ?

D'un point de vue méthodologique, il était prévu de solidifier l'immédiateté en tant que concept en se défaisant de la procédure de « learning loss » dénoncée parce qu'incapable de fournir une mesure valide de l'apprentissage

des personnes-apprenantes. L'auto-rapport de la performance académique privilégié par la présente recherche vient jeter un regard nouveau sur l'impact de l'immédiateté sur l'apprentissage. Il ne permet cependant pas de renforcer l'impression d'un lien direct unissant ces deux variables. Une nouvelle opérationnalisation de l'apprentissage et sa mise en commun avec l'immédiateté serait fort appréciable pour cibler davantage son impact. L'analyse de la qualité du transfert des apprentissages vers la pratique serait possible dans un contexte de recherche longitudinale. Il serait intéressant de faire le lien, à long terme, entre l'impact de différentes variables ayant un impact sur la performance académique et sur l'apprentissage pour ensuite déterminer si ces mêmes variables d'ordre académique ont pu avoir un effet à long terme lorsqu'une personne-apprenante devient une personne professionnellement active dans son domaine.

ANNEXE 1 - INSTRUMENT DE MESURE

ENQUÊTE SUR LE COMPORTEMENT ENSEIGNANT ET LA

Vos réponses sont anonymes et votre participation est appréciée ...

Répondez aux questions suivantes en vous concentrant sur le cours ayant le numéro de sigle le plus bas que vous suivez présentement (Exemple : Vous suivez le COM7501, le COM4053 et le COM1302, alors choisissez le COM1302 pour répondre).

***1. Quel est le sigle du cours que vous avez choisi pour répondre à ce questionnaire?**

***2. Ce cours est-il obligatoire dans le cadre de votre programme?**

☐ Oui

☐ Non

***3. Diriez-vous que le résultat que vous avez obtenu à ce jour, par rapport au groupe, pour le cours choisi se situe**

☐ Très en dessous de la moyenne

☐ Supérieur à la moyenne

☐ En dessous de la moyenne

☐ Très supérieur à la moyenne

***4. Considérez-vous que la charge de travail demandée par le cours choisi est :**

☐ Inférieure à la moyenne de vos autres cours

☐ Équivalente à la moyenne de vos autres cours

☐ Supérieure à la moyenne de vos autres cours

***5. Quel programme d'études suivez-vous présentement?**

***6. S.V.P., indiquez votre moyenne cumulative, telle qu'indiquée dans votre relevé de notes officiel ou au meilleur de votre connaissance, pour le programme que vous suivez présentement :**

7. Quel est votre sexe?

☐ Homme

☐ Femme

ENQUÊTE SUR LE COMPORTEMENT ENSEIGNANT ET LA

Vos réponses sont anonymes et votre participation est appréciée ...

Veuillez indiquer, pour le cours choisi, dans quelle mesure l'enseignant ou l'enseignante manifeste les comportements suivants pendant qu'il ou qu'elle enseigne : (Jamais ; Rarement ; Occasionnellement ; Souvent ; Très souvent).

8. Parle à la classe d'un ton monotone

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Regarde l'ensemble du groupe

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Établit des contacts visuels individuels

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Accompagne ses propos de gestes

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Se déplace tout en parlant

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13. Sourit à l'ensemble du groupe

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. Encourage les étudiants à venir le rencontrer après le cours

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

15. Manifeste une posture tendue en parlant à la classe

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

16. utilise une variété de stratégie d'expression (humour, métaphore, etc)

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

17. Cherche dans ses notes ou sur le tableau en parlant à la classe

Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très Souvent

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ENQUÊTE SUR LE COMPORTEMENT ENSEIGNANT ET LA**18. Manifeste une posture détendue en parlant à la classe**

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Souvent	Très Souvent
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Donne des explications ou commentaires sur mes travaux

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Souvent	Très Souvent
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Demande l'opinion des étudiants sur le déroulement du cours

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Souvent	Très Souvent
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ENQUÊTE SUR LE COMPORTEMENT ENSEIGNANT ET LA

Vos réponses sont anonymes et votre participation est appréciée ...

Veillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivant correspond à une raison pour laquelle vous assistez à ce cours (Très en désaccord ; En désaccord ; Ni en accord, ni en désaccord ; En accord ; Très en accord)

21. J'assiste au cours parce qu'il est nécessaire à l'obtention de mon diplôme

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Parce que le contenu de ce cours va m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Je ne sais pas, j'ai l'impression de perdre mon temps dans ce cours

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Parce que ce cours me permet de me surpasser dans mes études et je ressens du plaisir à me surpasser dans mes études

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Le cours me permet de me prouver à moi-même que je suis capable de réussir

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. J'apprécie que le cours me permette de lire des auteurs intéressants

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ENQUÊTE SUR LE COMPORTEMENT ENSEIGNANT ET LA

28. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour y assister, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Réussir dans ce cours me permet de me sentir important à mes propres yeux

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Le cours me permet d'en savoir plus sur les matières qui m'attirent et je trouve ça plaisant

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Le cours est difficile et j'aime réussir quand c'est difficile

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Le cours me permet de tripper en lisant sur différents sujets intéressants

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Le cours me permet de me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans mes études

Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

RÉFÉRENCES

- Arbraugh J.B. (2001). *How instructor immediacy affect student satisfaction and learning in web-based courses*, Business Communication Quarterly, Vol 64, pp.42-54
- Barr B. R. et Tagg J. (1995). *From Teaching to learning, a new paradigm for undergraduate education*, Change, Vol. 27, No.6, Research library core pg.12
- Bouchard Stéphane et Cyr Caroline (2005). *Recherche Psychosociale, Pour harmoniser recherche et pratique*, 2ième édition, 666 pages
- Boudrenghien Gentiane et Frenay Mariane (2011). *La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation*, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 40/2
- Bruneau M. et Langevin L. (2003). *L'enseignement aux grands groupes : Quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer*, URL : <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/groupe.pdf>
- Cayanus, Martin, Goodboy, (2009). *The Relation Between Self-Disclosure and Student Motives to Communicate*, Communication Research Reports, Vol.19
- Chesebro et McCroskey (2009). *The Development of Teacher Clarity Short Inventory (TCSI) to Measure Clear Teaching in the Classroom*
- Chory R.M. 2007, *Enhancing student perceptions of fairness : The relationship between instructor credibility and classroom justice*, Communication education, Vol.56, 89-105
- Christensen L.J. et Menzel K.E. (1998). *The Linear Relationship Between Reports of Teacher Immediacy Behaviors and Perceptions of State Motivation, and Of Cognitive, Affective and Behavioral Learning*, Communication Education Vol.47
- Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar et L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The*

Minnesota Symposia on Child Development (Vol. 23, pp. 43–78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Côté M., Plante M. et Marcotte M. (1996). Évaluation de la formation en milieu organisationnel, Rapport à la Vice-Présidence au développement des personnes et organisations
- Daly J.A. (1987). Personality and interpersonal communication : Issues and directions, *Personality and interpersonal communication*, pp.13-41, Newbury Park, CA, Sage
- Daoust H. et al. (1988), *Motivation and education : a look at some important consequences*, *Canadian Psychology*, Vol.29(2a)
- Deci, E., et Ryan, R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press
- Dimeff colt al. (2009). Which training method works best? A randomized controlled trial comparing three methods of training clinicians in dialectical behavior therapy skills
- Dobransky, N., et Frymier, A. B. (2004). *Developing teacher-student relationship through out of class communication*, *Communication Quarterly*, vol. 52, no.3, pp. 211-223.
- Doré Côté, Annie. (2007), *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (UQTR, UQAM)
- Duchesne S. et Larose S. (2000). *Les Comportements de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.26 - URL : <http://id.erudit.org/iderudit/000291ar>
- Farjad (2012). The Evaluation Effectiveness of training courses in University by Kirkpatrick Model (Case study: Islamshahr university)
- Fasset, D. L. et Warren, J. T. (2010). *The Sage Handbook to Communication and Instruction*. Los Angeles, CA: Sage

- Chapter 11 (Witt, Schrodtt et Turman) ; Chapter 12 (Booth-Butterfield et Wanzer) ; Chapter 14 (Martin et Myers)
- Fenouillet F. (1999). *La motivation à l'école*, 10ème entretien de la Villette, Actes de colloque, « apprendre autrement aujourd'hui », Cité des sciences et de l'industrie, 1999, Paris
- Frymier A. B. et Shulman G. M. (1995), *What's in it for me? : Increasing content relevance to enhance students' motivation*, Communication Education, vol.44
- Frymier A. B. et Houser L. M. (1998), *Does Making Content Relevant Make a Difference in Learning?*, Communication Research Reports, Vol. 15
- Frymier A. B. et Houser L. M. (2000). *The Teacher-Student Relationship as an Interpersonal Relationship*, Communication Education, Vol.49
- Fusaro M. et Couture A. (2012). *Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*, Rapport du groupe de travail sur l'étude des usages des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la CREPUQ
- Gilibert D. et Gillet I. (2010). *Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales*, Pratiques Psychologiques Vol.16
- Goodboy et Myers (2008). *The Effect of Teacher Confirmation of Student Communication and Learning Outcomes*, Communication Education, Vol.57
- Goldhaber, D. D., and D. J. Brewer. (1997) *Why Don't Schools and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Educational Productivity*. Journal of Human Resources, Vol. 32, No. 3,
- Huberman, M.A., et Miles, M.B. (1994). *Data management and analysis methods*. Dans N.K Denzin et Y.S Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London/New Delhi : SAGE Publications.

- Jamieson w.W. David. et Thomas w. Kenneth. (1974) *Power and Conflict in the Student-Teacher Relationship*, The journal of applied behavioral science, vol. 10 no.3
- Jennings A. Patricia. et Greenberg T. Mark. (2009). *The prosocial classroom : Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, Review of educational research, Vol. 79, URL : <http://rer.sagepub.com/content/79/1/491>
- Kerchove, A. M., et Lambert, J. P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant (e) s. *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 40(4), 41-56.
- McCroskey. J. C. et Richmond. V. P. (1992). *Increasing teacher influence through immediacy*, In V. P. Richmond and J. C. McCroskey. *Power in the classroom: Communication and concern*, pp. 101-119, Hillsdale. NJ
- McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond et Barraclough (1996). *Nonverbal Immediacy And Cognitive Learning : A Cross Cultural Investigation*, Communication Education, Vol.45
- Mongeau, P. et Plante, P. (2007). *Analyse sémantique assistée par ordinateur*, Communication présentée au colloque ARQ Association pour la recherche qualitative, UQTR.
- Mottet et Richmond (1998). *Newer is Not Necessarily Better : A Reexamination of Affective Learning Measurement*,
- Muller Chandra. (2001). *The role of caring in the teacher-student Relationship for at-risk students*, Sociological inquiry, Vol.71, No.2, pp. 241-255
- Myers S.A. et Horvath, C.W. (1997). A further examination of teacher communicator style and college student learning. *Journal of the Illinois speech and theatre association*, Vol.18, 37-48
- Myers S.A., M Zhong, S Guan. (1998). *Communication Studies* - Taylor et Francis, Vol.39, No.3
- Newman F. (1981). *Reducing student alienation in high schools : Implications of theory*. Harvard Educational Review, Vol.51, pp.546-564.

- Plante, P., Dumas, L. et Plante, A. (2005). Sémato. Logiciel d'analyse sémantique des documents textuels., URL : <http://fable.ato.uqam.ca/guidexpert-ato/gea.asp>
- Petticrew, M. et H. Roberts (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences. A practical guide*. Malden (MA)/Oxford/Carlto (Australia), Blackwell Publishing
- Richmond, McCroskey, Kearny et Plax (1987). *Power in the classroom VII: Linking behavior alteration techniques to cognitive learning*, Communication Education, Vol.36
- Richmond, McCroskey et Johnson (2003). *Development of the non-verbal Immediacy Scale (NIS) : Measures of Self- and Other-Perceived Non-Verbal Immediacy*
- Richardson C. Jennifer. et Swan Karen. (2003). *Examining social presence in online course to students' perceived learning and satisfaction*, JALN Vol. 7, No.1
- Robinson R. Y. et Richmond V. P. (1995), *A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classrooms*. Communication Quarterly Vol.53 pp.87-107
- Trigwell K. et Prosser M. (1991), *Relating approaches to study and quality of learning at the course level*, British Journal of educational psychology, Vol.61, pp.265-275
- Vallerand R.J. et Bissonnette R. 1988, *On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles of behavior : A prospective study*, Manuscrit soumis pour publication
- Vallerand R. et Al. (2005). *Les fondements de la psychologie sociale*. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation, 768 pages.
- Vallerand R., R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., et Pelletier, L.G. (1989). *Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)*. Revue canadienne des sciences du comportement, Vol.21, pp. 323-349
- Veldman, D., et Brophy, J. (1974). *Measuring teacher effects on pupil achievement*. Journal of Educational Psychology, Vol. 66, 319-324.

- Weber K., Martin M. M. et Myers A. S. (2011). *The Development and Testing of the Instructional Beliefs Model*, Communication Education, Vol.60
- Wentzel K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*, Journal of educational psychology, Vol.90, pp.202-209
- Wilson H. J. et Locker Jr. L. (2008). *Immediacy Scale Represents Four-Factors : Nonverbal et Verbal Components Predict Student Outcomes*
- Witt L. P. et Wheelless R. L. (2009). *Teacher Immediacy, Confidence Testing, and the Measurement of Cognitive Learning*, Communication Education, pp.110-123, Vol.58
- Witt L. P., Wheelless R. L. et Allen M. (2004). *A Meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning*, Communication Monographs, Vol.71
- Zhang, LF (2004), *Thinking styles : university students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers*, The journal of Psychology : interdisciplinary applied v.138, n.3, p. 233-252
- Zhang Q, Oetzel J. G. (2006), *Constructing and Validating a Teacher Immediacy Scale: A Chinese Perspective*, Communication education Vol.55 N.2
- EMEU : http://muse.jhu.edu.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/journals/journal_of_college_student_development/v050/50.1.svanum.html